

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

DIRECCIÓN DE POSTGRADOS



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ANA TEREZA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR PARA A
LEGISLAÇÃO**

**Assunção – Paraguai
2019**

ANA TEREZA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR PARA A
LEGISLAÇÃO**

Tese de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Antunes Moreira

**Assunção – Paraguai
2019**

ANA TEREZA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR PARA A
LEGISLAÇÃO**

Tese de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Aprovada em ____ de _____ de ____.

Profa. Dra. Maria Aparecida Antunes Moreira (Orientadora)
Universidade Evangélica do Paraguai - UEP

Membro da Banca

Membro da Banca

Membro da Banca

Dedico este estudo aos profissionais da educação do Colégio Municipal Eraldo Tinoco que buscam enfrentar os constantes desafios de suas práticas, em prol da garantia do direito humano à educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela grandiosidade da vida.

À professora orientadora Maria Aparecida Antunes Moreira, pelo empenho e seriedade na orientação do meu percurso na pesquisa. Gratidão pela partilha de conhecimentos e escuta generosa.

À amiga Maria do Socorro Souza pelas sugestões para a construção deste trabalho. Gratidão pelo diálogo frutífero.

A todos os colaboradores que, comigo compartilharam receios, dificuldades e sucessos, me permitindo sentir o doce sabor da verdadeira amizade e cooperação.

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

“O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.

(Guimarães Rosa)

RESUMO

O presente estudo “Educação do campo e educação especial: um olhar para a legislação” tem como objetivo compreender e analisar a relação existente entre a educação do campo e educação especial e sua interface com as políticas educacionais, as instituições educativas familiar e escolar, a partir da legislação vigente. Embora as desigualdades educacionais ainda se constituam como entraves para o exercício da cidadania no Brasil, as instituições educativas, especialmente as que ofertam a educação básica, são relevantes e necessárias para o fortalecimento das conquistas sociais. Autores como Haddad (2012), Mantoan (2006), Arroyo (2004), Caldart (2004), Mendes (2006) Fourez (1995) foram utilizados para a construção do campo teórico. No que concerne ao percurso metodológico do estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, através da leitura e análise de artigos referentes ao tema proposto. Os resultados do estudo desenvolvido apontam a invisibilidade das pessoas com deficiência que vivem no campo, bem como a ausência de políticas públicas e produção científica na área para a efetivação da garantia do direito humano à educação.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Educação Especial. Legislação Educacional.

RESUMEN

El presente estudio "Educación de campo y educación especial: una mirada a la legislación" tiene como objetivo comprender y analizar la relación entre la educación del campo y la educación especial y su interfaz con las políticas educativas, las instituciones educativas, la familia y la escuela, según la legislación vigente. Aunque las desigualdades educativas todavía constituyen obstáculos para el ejercicio de la ciudadanía en Brasil, las instituciones educativas, especialmente aquellas que ofrecen educación básica, son relevantes y necesarias para el fortalecimiento de los logros sociales. Autores como Haddad (2012), Mantoan (2006), Arroyo (2004), Caldart (2004), Mendes (2006) Fourez (1995) se utilizaron para construir el campo teórico. En lo que se refiere al curso metodológico del estudio, se realizó una investigación bibliográfica, a través de la lectura y análisis de artículos referidos al tema propuesto. Los resultados del estudio muestran la invisibilidad de las personas con discapacidad que viven en el campo, así como la ausencia de políticas públicas y producción científica en el área para garantizar el derecho humano a la educación.

Palabras-Clave: Educación de Campo. Educación Especial. Legislación Educativa.

ABSTRACT

The present study “Field education and special education: a look at legislation” aims to understand and analyze the relationship between education of the field and special education and its interface with educational policies, educational institutions family and school, based on current legislation. Although the educational inequalities still constitute obstacles to the exercise of citizenship in Brazil, educational institutions, especially those offering basic education, they are relevant and necessary for the of fortification social conquest. Authors such Haddad (2012), Mantoan (2006), Arroyo (2004), Caldart (2004), Mendes (2006) Fourez (1995) they were utilized to construct the theoretical field. As far as the methodological course of the study is concerned, a bibliographical research was carried out, through the reading and analysis of articles referring to the proposed theme. The results of the study point the invisibility of people with disabilities living in the countryside, as well as the absence of public policies and scientific production in the area to guarantee the human right to education.

Keywords: Field Education. Special Education. Educational Legislation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CDC – Convenção sobre os Direitos das Crianças

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAQ – Coordenação Nacional dos Quilombolas

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPC – Centros Populares de Cultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural

EFAs – Escolas Família Agrícola

FETRAF – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

FICS – Facultad Interamericana de Ciências Sociais

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

GTI – Grupo de Trabalho Interinstitucional

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MONAPE – Movimento Nacional dos Pescadores

MPC – Movimento de Cultura Popular

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUDESUL – Superintendência do Desenvolvimento do Sul

UDHR – Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Justificativa.....	17
1.2 Objetivos geral e específico.....	18
2. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Educação do campo:desafios contemporâneos.....	19
2.1.1 Políticas públicas educacionais: abordagem histórica da educação do campo.....	19
2.1.2 Educação do campo e legislação: algumas considerações.....	26
2.2 Educação do campo no Brasil: docência, infância e família.....	33
2.2.1 Escola do campo, sujeitos e formação de professores para a educação infantil.....	33
2.2.2 Educação especial e infância no campo.....	41
2.2.3 O ato de educar nas relações familiares e comunitárias.....	45
2.3 Educação especial e políticas educacionais.....	52
2.3.1 O percurso das políticas de educação especial no Brasil.....	54
2.3.2 Educação especial na perspectiva da inclusão.....	62
2.3.3 Escola, diversidade e inclusão.....	65
3. MARCO METODOLÓGICO	74
3.1Abordagem teórico metodológico: pesquisa qualitativa em educação.....	74
3.1.1 A pesquisa e a comunidade científica.....	79
3.1.2 Pesquisa educacional: reflexões iniciais.....	84
4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	91
4.1 A interface da educação do campo e educação especial na legislação vigente.....	91
5. CONCLUSÃO.....	94
6. REFERÊNCIAS.....	97

1. INTRODUÇÃO

A educação a ser ofertada no âmbito estatal, a partir das instituições formais, representa o ideário social, político e econômico vigentes. A demarcação de uma educação diferenciada para a classe trabalhadora e para a classe dirigente no Ocidente, e em específico no Brasil, marcou a transição do século XIX para o século XX. Afora o período da redemocratização, em 1980, que marcou a participação da sociedade civil, especialmente dos educadores e militantes, em prol da defesa da escola pública, laica e gratuita, o século XX transcorreu com uma atuação estatal alinhada com as orientações econômicas e políticas vigentes, e alheia ao direito da sociedade em acessar educação pública.

Durante todo o século XX e início do século XXI várias lutas foram travadas em prol da garantia dos direitos daqueles/as que historicamente foram alijados do acesso à educação. Buscou-se não apenas reparar a história de exclusão e discriminação, mas também dar visibilidade às vozes propositivas desses sujeitos, que a partir da organização coletiva nos movimentos sociais e em outras instâncias propõem novas formas de pensar e estar no mundo.

A leitura e análise dos textos apresentados ao longo do Mestrado em Ciências da Educação possibilitaram-me fazer muitas reflexões, especialmente sobre minha formação escolar. Rememorei meu trajeto educacional na escola pública, construído em Guanambi-BA, nos anos de 1980. A relação estabelecida com esta instituição iniciada na infância e percorrida por toda a vida adulta traz informações relevantes para a compreensão do contexto político, social e cultural em que minha formação foi sendo tecida. O desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem num tempo em que as dimensões de classe, raça/etnia, gênero, geração e territórios, dentre outras ainda eram invisíveis, era concebido a partir de outra compreensão de educação.

Nesse sentido, as questões relativas à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, há alguns anos vêm ocupando um espaço importante em minha vida, pois em meu trajeto formativo e profissional estes sujeitos sempre estiveram presentes. A

experiência profissional trouxe contribuições significativas para a pesquisa acerca desse tema, já que a reflexão acerca dos aspectos que permeiam a prática pedagógica nas escolas, bem como da formação de professores instituída, é fundamental para compreender a organização dos processos educativos.

Minha experiência como coordenadora pedagógica, atuando em escolas da educação básica, possibilitou-me a escuta de queixas, por parte dos professores e profissionais da educação, referentes às dificuldades para auxiliar os alunos com deficiência tanto “porque a escola não oferece condições adequadas” como pela ausência de atendimento educacional especializado (AEE). Tal contexto configura-se como a realidade da maioria das escolas brasileiras, o que sugere a relevância da competência técnica e didático-pedagógica dos profissionais da educação para ressignificar a prática educativa nas instituições de ensino.

A compreensão da inclusão como perspectiva direcionadora das políticas públicas, das alternativas de atendimento e da formação profissional de distintos sujeitos, está ancorada no movimento que defende a universalização dos direitos humanos. A garantia do acesso à educação básica e as conferências internacionais apresentaram no cenário político as diretrizes inclusivas, destinadas aos sujeitos historicamente invisibilizados nos espaços educativos. Nesse interim, o Brasil implementou leis, políticas e programas voltados para a redução da desigualdade e para a inclusão escolar (VASQUES, 2013).

A presente dissertação “Educação do campo e Educação especial: um olhar para a legislação” desenvolveu-se no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, e apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica que se propôs a compreender e analisar a relação existente entre a educação do campo e educação especial e sua interface com as políticas educacionais, as instituições educativas familiar e escolar, a partir da legislação vigente.

As questões orientadoras que propiciaram a imersão na bibliografia consultada surgiram a partir da revisão literária realizada ao longo da minha

formação acadêmica, mas também ancora-se na minha experiência como coordenadora pedagógica da educação básica na rede pública de ensino. Estas questões buscaram contemplar o entendimento acerca dos marcos legais que garantem a oferta da educação especial no campo brasileiro.

O embasamento teórico e metodológico do referido trabalho está apoiado em autores como: Haddad (2012), Mantoan (2006), Arroyo (2004), Caldart (2004), Mendes (2006) Fourez (1995) dentre outros que fundamentam o estudo.

O trabalho está organizado a partir da apresentação da Introdução, do marco teórico, do marco metodológico e da discussão acerca dos dados do estudo. O marco teórico apresenta uma discussão sobre a constituição histórica da educação do campo no Brasil, a partir da legislação educacional, bem como seus desdobramentos normativos para a garantia da educação na perspectiva do direito humano.

Também discorre sobre os aspectos constitutivos da família, considerando a relação estabelecida com a criança bem como as vivências educativas. Outro aspecto abordado é a relevância da instituição escolar para os homens e as mulheres do campo, a partir do enfrentamento das desigualdades educacionais e da proposição de propostas pedagógicas que dialoguem tanto com o contexto em que estão inseridos como com a realidade mais ampla. Por fim, discute o percurso histórico das políticas de educação especial no Brasil. As mudanças significativas que ocorreram na política educacional, possibilitaram novas abordagens para a educação especial no Brasil. Os marcos normativos, bem como a realização de eventos nacionais e internacionais impactaram favoravelmente na implementação de políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva.

O capítulo concernente à metodologia apresenta a relevância da pesquisa qualitativa para os estudos concernentes à educação, dado o seu caráter multidimensional. O entendimento da pesquisa como uma atividade sistemática trouxe a figura do pesquisador, como sujeito intelectual, cuja formação deve ser constante, dada a relevância desta para o êxito do trabalho científico. Discorre ainda sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da

pesquisa qualitativa em educação. O presente estudo utilizou-se de pesquisa bibliográfica, que consistiu na análise das políticas educacionais destinadas a educação do campo e educação especial, na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem das crianças. Foi realizado um levantamento da produção científica produzida e publicada entre os anos 2000 e 2010 no GT Educação Especial da Anped.

Por fim, o último capítulo apresenta os resultados do estudo, a partir da discussão sobre a interface existente entre a educação do campo e educação especial. Conforme a análise, a relevância das orientações legais e normativas, das proposições políticas da educação e do silenciamento acadêmico sobre essa interface pode ser analisado sob diferentes perspectivas. A compreensão de que pessoas com deficiência podem descobrir, desenvolver e ampliar potenciais, bem como viver no meio sociocultural com autonomia, encontra ancoragem também no reconhecimento do direito humano à aprendizagem.

1.1 Tema

Educação do campo e Educação especial no Brasil

1.2 Título

Educação do campo e educação especial: um olhar para a legislação

1.3 Problema

A implementação de políticas públicas destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil constitui-se como avanço relevante, considerando o histórico de invisibilidade destes sujeitos. No entanto, constata-se que o acesso ao atendimento educacional especializado nas escolas do campo ocorre de forma inadequada ou inexistente para os camponeses.

Nesse sentido, faz-se necessário indagar: Em que medida a legislação educacional destinada à educação especial contribui para garantir o direito à educação nas escolas do campo?

1.4 Problematização

*Quais os avanços alcançados pela população do campo no que concerne à oferta do atendimento educacional especializado nas escolas?

*Qual o papel dos movimentos sociais na garantia do direito à educação na perspectiva inclusiva?

*Como a legislação educacional aborda a educação especial no contexto da educação do campo?

1.5 Justificativa

As questões relativas à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, há alguns anos vêm ocupando um espaço importante em minha vida, pois em meu trajeto formativo e profissional estes sujeitos sempre estiveram presentes. A experiência profissional trouxe contribuições significativas para a pesquisa acerca desse tema, já que a reflexão acerca dos aspectos que permeiam a prática pedagógica nas escolas, bem como da formação de professores instituída, é fundamental para compreender a organização dos processos educativos.

Minha experiência como coordenadora pedagógica, atuando em escolas da educação básica, possibilitou-me a escuta de queixas, por parte dos professores e profissionais da educação, referentes às dificuldades para auxiliar os alunos com deficiência tanto “porque a escola não oferece condições adequadas” como pela ausência de atendimento educacional especializado (AEE). Tal contexto configura-se como a realidade da maioria das escolas brasileiras, o que sugere a relevância da competência técnica e didático-pedagógica dos profissionais da educação para ressignificar a prática educativa nas instituições de ensino.

As questões orientadoras que propiciaram a imersão na bibliografia consultada surgiram a partir da revisão literária realizada ao longo da minha formação acadêmica, mas também ancora-se na minha experiência como coordenadora pedagógica da educação básica na rede pública de ensino. Estas questões buscaram contemplar o entendimento acerca dos marcos legais que garantem a oferta da educação especial no campo brasileiro.

A compreensão da inclusão como perspectiva direcionadora das políticas públicas, das alternativas de atendimento e da formação profissional de distintos sujeitos, está ancorada no movimento que defende a universalização dos direitos humanos. A garantia do acesso à educação básica e as conferências internacionais apresentaram no cenário político as diretrizes inclusivas, destinadas aos sujeitos historicamente invisibilizados nos espaços educativos. Nesse interim, o Brasil implementou leis, políticas e programas

voltados para a redução da desigualdade e para a inclusão escolar (VASQUES, 2013).

1.6 Objetivos

1.6.1 Geral

*Compreender a relação existente entre a educação do campo e educação especial e sua interface com as políticas educacionais, as instituições educativas familiar e escolar, a partir da legislação.

1.6.2 Específicos

*Conhecer a trajetória da educação do campo no Brasil, a partir da implementação das políticas educacionais instituídas no contexto dos anos 1990 e 2000;

*Analisar os marcos legais que garantem a oferta da educação especial no campo brasileiro;

*Discutir as políticas públicas de educação especial no Brasil, na perspectiva do direito humano.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Educação do campo: desafios contemporâneos

2.1.1 Políticas públicas educacionais: abordagem histórica da educação do campo

Embora o século XIX, tenha sido marcado pela existência de várias iniciativas em prol da oferta da escola aos sujeitos do campo, somente a partir de 1930 são implantados os programas de escolarização considerados importantes para essa população. O ensino regular em áreas rurais foi amplamente difundido na primeira metade do século XX, em razão das transformações ocorridas na estrutura sócioagrária brasileira (CALAZANS, 1993).

Embora os detentores do poder negligenciassem o papel da educação escolar na formação dos homens e mulheres do meio rural, as alterações trazidas especialmente pela industrialização favoreceram o surgimento da escola, ainda que tardio e descontínuo. A busca por uma proposta pedagógica que atendesse à escola rural, estava atrelada à necessidade da extensão do processo de escolaridade, com o intuito de preparar os camponeses para o exercício da participação através do voto.

Os estudos concernentes à história da educação rural no Brasil destacam o Movimento Ruralista, ocorrido na década de 20 do século passado, como evento, que despertou a sociedade brasileira para a educação rural, em razão da intensa migração dos homens e mulheres para a cidade, sobretudo para as áreas onde se começava um processo de industrialização mais abrangente.

É necessário enfatizar que o ruralismo pedagógico surgiu não como um movimento que vislumbrava o desenvolvimento do campo, mas a contenção desse fluxo migratório. Esse movimento objetivava alcançar a redução dos problemas sociais nos centros urbanos, provocada pela grande contingência de pessoas que estavam deixando o meio rural e, conseqüentemente, causando o inchaço das cidades (LEITE, 1999).

Posteriormente, no contexto da política nacionalista de Getúlio Vargas, tinha-se como prioridade a implantação da industrialização na sociedade brasileira, colocando em pauta a escola urbana como suporte para a mão-de-obra adequada ao processo de industrialização. Quanto à escolarização rural, não houve nenhuma mobilização, ficando inalterada, como destacado a seguir:

comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui, para a percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (MAIA, *apud* LEITE, 1999, p.30).

De acordo com Leite (1999), por volta de 1937, a escola rural ganha visibilidade, a partir da criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural e da realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação realizado no ano de 1942, o que reforça a relevância da escolarização rural naquele momento. É importante salientar, ainda, que essa atenção à Educação rural está atrelada à manutenção das relações instituídas no meio rural, bem como da sociedade e do Estado.

A implantação de vários programas de caráter assistencialista pelo governo federal através de convênios com os EUA na década de 1950 acentuou a nossa dependência política com esse país. Dentre os diversos programas, podemos citar o Extensão Rural, que assumiu características de ensino informal e tinha como base material da ação educativa a empresa familiar. Objetivava combater a subnutrição e as doenças, a ignorância e outros fatores negativos de grupos empobrecidos no Brasil (WERTHEIN, 1981).

Ainda na década 50 do século passado, no quadro nacional do desenvolvimento, pontuam-se a Campanha Nacional de Educação Rural, a Campanha de Educação de Adultos, e as Missões Rurais de Educação de Adultos, revelando a “era do desenvolvimento comunitário”. Nesse período, a escola brasileira, especialmente a rural, foi submetida a um período de negação da escolarização nacional. É nesse cenário conflitante que acontece a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61.

Para Freitag (1979, p. 56) “... a LDB reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista”. No entanto, o trabalho realizado pelos Centros Populares de Cultura (CPC), pelo Movimento de Cultura Popular (MPC) e pelo Movimento Educacional de Base (MEB), ambos ligados aos movimentos de esquerda, para a politização das questões sociais e para a educação das classes camponesas, constitui-se em aspecto relevante nesse período.

Esses movimentos contribuíram para o surgimento de reações contrárias por parte dos dirigentes, a exemplo dos novos convênios assistenciais/educacionais firmados entre Brasil e EUA – a Aliança para o Progresso – bem como o desenvolvimento de programas setoriais como a SUDENE, SUDESUL, INBRA, INDA e INCRA.

Em meio às transformações decorrentes do regime político instalado no país pelas Forças Armadas, ocorre a promulgação da LDB nº 5.692/71, que regulamenta a educação brasileira. Esta, dada sua ênfase liberal, apesar de teoricamente abrir espaço para a educação rural, não atingiu os objetivos preconizados. Nesse contexto, se inscrevem inúmeros projetos especiais do MEC, como o Pronasec, o EDURURAL, o MOBREAL, entre outros. Estes caracterizaram-se como programas de caráter assistencialista, comprometidos com a formação de mão-de-obra produtiva, e não uma política pública educacional para o campo.

Como espaços de resistência das ações coercitivas e silenciadoras, especialmente nas décadas de 60 e 70 do século passado, destacam-se as Organizações da Igreja, o Movimento sindical rural e a Pedagogia da Alternância. Nesse contexto, as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) e a CPT (Comissão Pastoral da Terra) desempenham um papel importante na garantia de espaços de luta e organização dos trabalhadores rurais e urbanos “contra a injustiça e por seus direitos, quer de mediação para o surgimento e desenvolvimento dos movimentos sociais populares, quer para a renovação interna da igreja” (SILVA, 2006, p. 76).

As escolas rurais – EFAs (Escola Família Agrícola) em regime de alternância no Brasil vislumbram uma proposta educacional em opção à educação formal, que possibilite aos sujeitos do campo o acesso a um ensino

que dialogue com sua realidade, numa dimensão que garanta uma relação significativa com o campo.

É importante lembrar ainda das contribuições de Paulo Freire (1983) para a educação do meio rural. Este revolucionou a prática educativa a partir da criação de métodos da educação popular, tendo por ideário filosófico e ideológico os valores e o universo sociolinguístico cultural dos sujeitos. Em outras palavras, podemos definir a pedagogia de Paulo Freire como uma proposta de empoderamento dos sujeitos populares e de fortalecimento da relação com os outros, tanto no trabalho como na luta cotidiana, que pudesse produzir a dignidade dos excluídos em uma sociedade marcada por distinções de classe e pertencimento étnico-racial.

No contexto do início da abertura política e da redemocratização do país, na década de 1980, surgem novos atores sociais na cena brasileira, que passam a reivindicar novas temáticas e a participação no controle e gestão social das políticas ensejadas. Como movimentos sociais do campo relevantes que trouxeram para a pauta do debate, tanto as questões emergentes como as lutas históricas, destacam-se o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), os Movimentos Indígenas, o Monape (Movimento Nacional dos Pescadores), o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), a Conaq (Coordenação Nacional dos Quilombolas), Contag, Fetraf (caracterizados como movimentos de agricultores/as e trabalhadores/as rurais) (SILVA, 2006).

Pensar o campo como espaço de vida nos instiga a compreendê-lo como lugar onde se realizam todas as dimensões da existência humana, para além da produção de mercadorias. A explicação do território apenas como setor de produção anula o aspecto multidimensional que caracteriza o campo, a exemplo da educação, cultura, produção, trabalho, organização política, etc.

Ao conceber o território apenas como espaço de produção, o agronegócio não reconhece a educação como política pública, já que esta dimensão não faz parte das bases constitutivas do seu modelo de desenvolvimento. Para o campesinato, a educação pública é necessária para o desenvolvimento do território, tanto no que se refere à formação técnica e tecnológica para os processos produtivos, até a formação tanto no nível fundamental como no ensino superior, para a prática da cidadania (FERNANDES, 2006).

Nesse contexto, os movimentos sociais do campo passam a ser reconhecidos como protagonistas necessários para a proposição de um projeto educativo que contemple também o ideário campesino. Trata-se de compreender a luta pela terra, o trabalho e a cultura como experiências que apontam o campo brasileiro para além da condição de espaço do agronegócio. Assim, é importante recuperar a memória sobre os ensinamentos que os movimentos sociais produziram ao longo da história, pois existem várias experiências inovadoras de escolas do campo espalhadas pelo país, que tem suas bases ancoradas nesses ensinamentos (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Assegurar as singularidades que caracterizam os Povos do Campo¹ implica em um rompimento com a supremacia do ideário urbano, exigindo para a escola do/no campo não só um planejamento interligado à vida, à produção e ao trabalho no meio rural, mas também uma educação que garanta aos sujeitos escolares o acesso às tecnologias proporcionadas pelos modernos meios de comunicação, assim como a possibilidade de uma recepção crítica das expressões culturais veiculadas pela mídia.

A leitura dos processos produtivos e culturais formadores dos sujeitos que vivem no e do campo é tarefa fundamental da construção do Projeto Político Pedagógico. Afinal, a educação ocorre tanto na sala de aula como em outros espaços formativos e envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados (ARROYO, 2004).

A implementação de políticas educacionais para as escolas do campo perpassa o reconhecimento dos movimentos sociais existentes no campo brasileiro. A relação estabelecida entre os atores inseridos nesses movimentos sociais - em prol da construção de uma escola do campo significativa - fortalece o redimensionamento da educação campesina vigente que, até o momento presente, nega e repudia os sujeitos do campo.

A partir dessa relação, estes passam a ser compreendidos como fazedores das escolas do campo, a partir da luta e da organização. Como assinala Caldart "... não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro" (CALDART, 2004, p. 110).

¹ Povos do campo: nome afirmado pela Conferência Nacional de 1998, com o intuito de reconhecer as diferenças históricas e culturais dos grupos sociais que vivem no e do campo.

A origem da Educação do Campo no Brasil está ancorada nas matrizes pedagógicas dos movimentos sociais do campo. Sustenta-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses, trazendo seu objetivo primeiro: a construção de uma sociedade igualitária, com justiça social. Concebida dessa forma, a educação do campo constitui-se como uma reação organizada dos camponeses, em repúdio ao processo de ocupação de suas terras, bem como ao avanço desenfreado do modelo agrícola, estruturado a partir do agronegócio brasileiro (MOLINA E FREITAS, 2011).

As primeiras discussões relativas à Educação do Campo assentada em princípios que reconhecem os diversos sujeitos do campo, bem como suas necessidades e interesses, ganham destaque no cenário educacional, especialmente a partir da conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Outro evento significativo foi a realização da I Conferência de Educação “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, cujas contribuições foram de grande relevância para o redimensionamento da educação existente até então no campo brasileiro.

A partir desse contexto surgem o Pronera e a Coordenação geral de Educação do Campo (Silva, 2006). O entendimento acerca das distintas formas de organização do campesinato e das formas de organização da agricultura, denominada de agronegócio, torna-se fundamental para a criação de políticas públicas educacionais ancoradas nos princípios do direito à educação pública.

O direito à escolarização e ao acesso ao conhecimento de qualidade, a partir da luta dos trabalhadores integra as estratégias de resistência, construídas na perspectiva de garantir seus territórios de vida, trabalho e identidade. Surgiu ainda como reação ao conjunto de ações educativas que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também favoreceram a perpetuação das desigualdades sócio-econômicas naquele território.

Dessa forma, a Educação do Campo está apoiada nas experiências de luta em prol de um projeto político e pedagógico, que dialogue com os interesses da população trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de

assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.

A concretização da concepção 'educação do campo' está atrelada aos movimentos sociais camponeses, que tem suas pautas sustentadas na luta por direitos, escola e desenvolvimento. Nessa perspectiva, ela exige novas práticas e atitudes e sua implantação geralmente é marcada pela ocorrência de conflitos. Mesmo diante das inúmeras dificuldades, o Movimento pela Educação do Campo conquistou grandes avanços na última década, trazendo novas indagações aos professores, às instituições de ensino, bem como ao Estado e à sociedade.

Nas últimas décadas, o poder público discutiu e formulou políticas para a educação no campo, a partir das experiências impulsionadas tanto pela sociedade civil, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas, das Casas Familiares Rurais e das experiências desenvolvidas pelos Movimentos Sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

No que se refere a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, diante do total descaso com que era tratada a educação rural, apresenta uma atenção maior em relação às diretrizes anteriores, sobretudo na compreensão do currículo escolar, na consciência ecológica e na valorização da práxis rural. É importante ressaltar que os sujeitos do campo constroem conhecimento nos espaços informais, propagando uma maneira particular de viver e conhecer o mundo que os cerca. Pensar a educação, nessa perspectiva, implica compreender a construção do saber como algo vivo, dinâmico e imbricado de significado.

O ano de 1997 foi marcado pela criação da 'Articulação por uma Educação do Campo', experiência fundante para o desenvolvimento do referencial teórico e para o reconhecimento das experiências educativas. É importante destacar a atuação protagonista dos movimentos sociais do campo. O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I Enera, realizado em Brasília em 1997, seguido pela realização da I e II Conferência Nacional de Educação do Campo ocorridas, respectivamente, em 1998 e 2004 em Luziânia-Goiás, constituem-se como eventos símbolos da criação do Movimento de Educação do Campo no Brasil (HAGE, 2014).

Envolvendo progressivamente um conjunto ampliado de organizações e entidades em encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo ocorridos desde o final dos anos 1990, esse movimento tem reivindicado que a educação do campo seja assumida como política pública de maneira mais explícita; que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes e reconheçam a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que vivem no campo e na floresta; e que seja reconhecida a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, de socializar-se, de aprender, de produzir e de relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura (CNEC, 2004).

Também integra a discussão em torno da educação do campo, a defesa do acesso à educação formal como um direito de todos e todas. “Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento ‘por uma educação do campo’ é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo” (CALDART, 2002).

2.1.2 Educação do campo e legislação: algumas considerações

No que concerne à legislação, os movimentos sociais do campo – em suas diversas lutas articuladas com as universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil, órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento e da área educacional e instituições internacionais –, foram responsáveis pela conquista de marcos legais que redimensionam o entendimento acerca da Educação do Campo enquanto política pública. Trata-se de condição necessária para que a universalidade do direito à educação seja garantida, considerando as especificidades dos sujeitos do campo. Considerando a amplitude desses marcos, destacamos:

- Resolução 1/2002 do CNE/CEB – que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Parecer nº 1/2006 – que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância;

- Resolução 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- Resolução 4/2010 do CNE/ CEB – que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo;
- Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República – que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea);
- Portaria 83/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo;
- Lei nº 12.960/2014 da Presidência República – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

É importante destacar o protagonismo dos movimentos sociais, bem como a relevância dos marcos regulatórios explicitados. Como exemplos desses programas e ações destacam-se (HAGE, 2014):

- Programa Projovem Campo Saberes da Terra se destina a escolarização de agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, e pauta em suas ações a formação em nível de pós-graduação *latu sensu* dos educadores que atuam no Programa;
- Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo) oferece graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;
- Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), concede bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, em parceria com a Capes, visando fortalecer a ação de formação inicial de docentes do campo;
- Programa Escola Ativa anteriormente e, atualmente, Programa Escola da Terra, promovem a formação continuada de professores que atendem as escolas multisseriadas do campo e quilombola, através de um curso de aperfeiçoamento com a utilização da Pedagogia da Alternância;
- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que oferece educação escolar aos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra, em todos os níveis de ensino.

A educação do campo pode ser compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. A construção do conceito de campo como território passa pelo entendimento do campo como território de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou rural somente como espaço de produção de mercadorias (FERNANDES, 2006).

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p.257).

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? (CALDART, 2012, p. 259).

De 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência (CALDART, 2012, p. 260).

Sob o foco das lutas pela ampliação da Educação do Campo, há alguns avanços que merecem ser pontuados. Cabe, porém, a ressalva de que esses avanços não podem ser analisados sem que se considere o fato de enfrentarmos problemas extremamente graves na perda dos direitos dos sujeitos do campo, ou seja, o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social. E, na última década, não houve avanços nesses aspectos no campo, conforme comprovam os dados do último Censo Agropecuário, no qual se constata o aumento da concentração fundiária (MOLINA E FREITAS, 2011, p.21-24; MUNARIM, 2011, p. 51-63).

Nesse sentido, ainda que reconheçamos muitos avanços em termos das políticas educacionais para o campo, que se evidenciam na expansão e em mudanças quanto ao atendimento nos diversos níveis de ensino, estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação a permanência e a aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo (HAGE 2014).

Nesse cenário, ainda marcado pela negação de direitos, pela intensificação do trabalho e pela precarização das condições existenciais de vida e funcionamento das escolas, os movimentos sociais têm denunciado o fechamento das escolas existentes no campo e pautado o Estado e a sociedade brasileira quanto à necessidade de ampliação da oferta de escolarização pública e de qualidade social em todos os níveis no campo (HAGE, 2014).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou, em nível nacional, a campanha Fechar Escola é Crime com o objetivo de denunciar a situação de fechamento das escolas no campo, uma vez que mais de 30 mil escolas foram fechadas entre os anos de 2002 e 2011, conforme estudo que realizamos sobre o Censo Escolar do Inep: em 2002 existiam 107.432 escolas no território rural e, em 2011, o número dessas unidades de ensino reduziu-se para 76.229. O MST busca com essa campanha mobilizar as comunidades rurais, os movimentos sociais, os sindicatos, enfim toda a sociedade, para se indignar e lutar para mudar esta realidade.

Em grande medida, as escolas fechadas no campo, são as multisseriadas, envolvidas em uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação, enquanto forma predominante de atendimento à escolarização dos sujeitos do campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, de forma menos expressiva, na educação infantil, atendendo os estudantes “encostados” que acompanham seus irmãos mais velhos, assim como, nos anos finais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

As tensões sobre configurar a Educação do Campo na agenda da ordem ou da contraordem aumentam na proporção em que as contradições sociais envolvidas na sua origem e no seu destino se explicitam com maior força na realidade brasileira. Lutar por políticas públicas parece ser agenda da “ordem”, mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital.

O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de Educação Corporativa.

Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo. Porém, isso é confrontado pela pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer a partir de outras demandas e na direção de outro projeto (CALDART, 2012).

Entretanto, como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais

criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas? (CALDART, 2012).

A explicitação do confronto principal em que se move a educação do campo fortalece aos poucos a compreensão de que, embora sejam muitos e diversos os seus sujeitos, é o camponês o sujeito coletivo que hoje identifica, na sua especificidade, o polo da contradição assumida. Vivendo sob o capitalismo, os camponeses confrontam sua lógica fundamental com a da exploração do trabalho pelo capital, resistindo em um modo distinto de produzir, de organizar a vida social e de se relacionar com a natureza.

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa (Caldart, 2012):

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.

Como referência de futuro à educação dos trabalhadores, a Educação do Campo recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação, tensionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção. E se buscar confrontar a lógica que impede os trabalhadores de ter acesso pleno à educação básica não é ainda a “revolução brasileira”, na prática, a superação do capitalismo não se realizará sem passar por este confronto e sua solução.

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

E o modo de fazer a luta pela escola tem desafiado os camponeses a ocupá-la também nessa perspectiva, como sujeitos, humanos, sociais,

coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com essa vida concreta.

Isso tem exigido e permitido transformações na forma da escola, cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo. Acontecem hoje no âmbito da Educação do Campo experimentos pedagógicos importantes na direção de uma escola mais próxima dos desafios de construção da sociedade dos trabalhadores (Caldart, 2012, p. 263).

O progressivo reconhecimento, pelo poder público, organizações da sociedade civil e pela sociedade mesma, da necessidade real de avanço da educação do campo, historicamente secundarizada no Brasil, demanda o conhecimento mais rigoroso do seu estado atual.

2.2 Educação do campo no Brasil: docência, infância e família

2.2.1 Escola do campo, sujeitos e formação de professores para a educação infantil

As relações sócio-culturais que permeiam a vida no campo são definidas a partir delas próprias, porém, com certa dependência das relações acontecidas e/ou vivenciadas nos centros urbanos. Não se pode negar a influência histórica da cidade no campo, cada vez mais acentuada, com a urbanização do meio rural e com a absorção de novos elementos sócio-culturais em sua prática produtiva e em seu modo de vida.

Estas relações denotam valores, que estão além da dinâmica do dia-a-dia e das relações de cada um. Tais valores não podem ficar separados das análises ou considerações sobre a vida, a produção e o trabalho no campo. Essas experiências são repassadas, direta ou indiretamente, aos componentes do grupo, mediante um processo de educação, como transmissão das experiências acumuladas.

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição educativa destinada à transmissão das experiências humanas, figura como conexão entre contexto e comportamento, em que o elemento valorativo não está na escola em si, mas naquilo que ela representa e significa.

Nossa escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – a natureza – para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra (CALDART, 2004, p.101).

Tratando-se, pois, de comportamentos, significações e interesses convergentes, a escola do campo manifesta-se numa linha de valoração na qual as relações estabelecidas partem da necessidade comum de sobrevivência físico-material e espiritual, traduzidas na forma de trabalho e conhecimentos. Muito mais que um ato pedagógico, de ensinar a ler, escrever

e contar, a escola, valor social, concorre para a vivência da cidadania, na realização do princípio de igualdade entre as classes e entre os indivíduos.

... a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa nesse contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica (LEITE, 1999, p. 86).

Em contrapartida, a escola, concebida como espaço favorecedor da inserção social, escamoteia a politicidade inerente ao ato pedagógico, segregando o homem do campo a marginalização. Os alunos do campo mantêm uma relação com a escola, marcada pela repetição e pelo fracasso, já que esta permanece estruturada para o atendimento de crianças burguesas e dentro desse padrão de expectativas, a criança do campo está sempre em falta.

Observa-se que na formação dos professores tem sido muito forte a imagem de uma criança idealizada, conforme os padrões bio-psico-sociais europeus e norte-americanos. Apresentando os dados de uma pesquisa ela expõe o desespero de alguns professores/as em início de carreira

Onde estavam aquelas crianças louras, de olhos azuis, tão limpinhas e cuidadas? Onde estavam aquelas crianças “normais”? Onde estava aquela família que ajuda as crianças a fazerem os seus deveres de casa, explicando o que a criança não tivesse entendido da explicação do professor? Onde estava o cheiro bom de criança que toma banho todos os dias, escova os dentes duas vezes por dia, usa talco e água de colônia? Onde estava “na apple for the teacher”, que a canção anunciava? (PINTO, 2000, p. 63).

Este exemplo confirma o quanto o ideário educacional vigente perpetua os mecanismos de exclusão daqueles, que não sejam o protótipo do aluno ideal. Tal concepção desrespeita e marginaliza aqueles, que vivem no mundo iletrado. Para compreender melhor essa abordagem, faz-se necessário analisar a trajetória histórica das escolas do campo. O cenário educacional difundiu

valores culturais, coniventes com o ideário moderno, que se propagava no país.

Instituiu-se um ensino, que priorizava a supremacia do homem civilizado sobre o homem “atrasado e primitivo”. Assim, os moradores da cidade são considerados “cultos” e os roceiros, os “incultos”.

Ora, os primeiros conhecimentos da criança na zona rural dizem respeito à natureza. Mas os conteúdos que lhe são oferecidos nos programas escolares partem do princípio de que o homem, para ser culto, deve ser letrado; seu conhecimento, para ter valor, deve ser científico, pois se dirige a conviver no mundo tecnológico e urbano (SPEYER, 1983, p. 16).

Outro aspecto concernente à diversidade existente no campo diz respeito ao padrão segregador do conhecimento (Arroyo, 2012). Não é apenas a desigualdade de acesso, mas da classificação dessas populações como diversas do padrão de conhecimento instituído, que é estruturante em nossa história política. A luta pelo conhecimento pressupõe a luta contra o padrão segregador do conhecimento. A visibilidade da ciência, da racionalidade e do conhecimento legítimos, hegemônicos, verdadeiros, assenta-se na declaração de invisibilidade e inexistência de outras formas alternativas de conhecimento, de ciência e de racionalidade.

Igualmente, a invisibilidade das formas alternativas de conhecimento, ou sua classificação como ilegítimas se assenta na marginalização dos outros coletivos humanos como irracionais, incapazes de produzir saberes legítimos. A segregação histórica mais radical nesse campo é a declaração de incapazes de produzir conhecimento reconhecível dirigido aos povos do campo, indígenas, negros, quilombolas e trabalhadores.

Ainda sobre a cultura disseminada pela escola, faz-se fundamental reforçar que os valores culturais que se apresentam ao educando no campo estão carregados do colorido da cultura urbana, reduzindo os valores do campo a uma abordagem caricaturesca e exótica, portanto preconceituosa. A escola desconsidera que o folclore, para o homem do campo, é um valor cultural que ele vive.

Em muitos tipos de festividades camponesas de diferentes regiões do mundo, celebra-se em sentido de interdependência e afirmam-se as normas que governam. Essas festividades são desde as preces do santo padroeiro na Espanha, até os fogos de artifício em honra do Deus tutelar em partes da China (SPEYER, 1983, p. 17).

Embora a escola continue reforçando os ideais burgueses, a sua existência sensibiliza as comunidades rurais no tocante ao desejo de ascensão social. A escola representa para os alunos a oportunidade para a superação da perversidade social a que estão expostos. A partir da escola, o futuro pode enfim, ser visto como possibilidade real. O que significa o futuro para as comunidades rurais? Quais os seus desejos? Qual história estão construindo no momento presente?

Um dos grandes mitos coercitivos e culpabilizadores que surge da modernidade é o culto exarcebado à “formação para o futuro”. Essa máxima tem sido propagada pela escola, que está organizada para empurrar as crianças com fatos históricos e científicos potencialmente úteis no futuro, mas a curto prazo aplicáveis apenas no exame vestibular para a entrada numa Universidade. E o que dizer da vida presente desses educandos?

Ninguém olha para o presente do aluno e não se leva em conta a experiência e as necessidades que tem, visto que a premissa básica da escola é prepara-lo para um futuro que em princípio é mutável, que ninguém sabe como será e é por isso, em boa parte imprevisível. O ensinar para o futuro, é importante frisar, responde aos ditames neoliberais vigentes no mundo atual, que mercantiliza a instituição escolar para atender às determinações das classes dirigentes do país.

Para compreender as relações existente entre as instituições escolares no campo brasileiro e os sujeitos no contexto atual, faz-se necessário conhecer a trajetória histórica da educação destinada aos camponeses. Vale ressaltar que historicamente, a população foi excluída do acesso à educação formal. A existência da instituição escolar pública no meio rural é recente, o que concorre para a valorização desta como símbolo de desenvolvimento local.

Dessa forma, as discussões em torno de uma educação assentada em princípios que reconhecem os diversos sujeitos do campo, bem como suas necessidades e interesses, ganham força no cenário educacional, especialmente a partir da conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo em 2002.

A origem do conceito de Educação do campo está aportada nas demandas apresentadas pelos movimentos camponeses, em prol da construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este conceito abarca uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que concebem o campo, a educação e a escola sob outras perspectivas.

Mediante o avanço da discussão sobre a Educação do campo no país, muitas universidades, movimentos sociais e órgãos governamentais têm se empenhado em prol da oferta e garantia de educação superior para os povos do campo. A discussão em torno das reconfigurações no campo brasileiro e a realidade mais ampla constitui-se em aspecto fundante para a formação não só dos professores e professoras como de outros sujeitos do campo.

O curso de graduação em Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do campo figuram como experiências importantes para a formação desses sujeitos, que são desafiados a pensar o campo sob outras perspectivas. Ao objetivar a formação de professores, coordenadores e assessores pedagógicos, para atuar nas escolas, instituições de educação e áreas de assentamento, esses cursos propõem a educação em vários espaços de vida, para além da escola (ARROYO, 2004).

No que concerne à relevância dos diversos sujeitos educativos no campo brasileiro, destaca-se a formação dos professores na contemporaneidade. Necessária para a formação dos sujeitos que acessam a educação pública no país se contrapõe às correntes de desvalorização do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor

de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados (Pimenta, 1998). Nesta perspectiva, a construção de novos olhares para os aspectos constitutivos do trabalho docente e da formação de professores para a educação infantil torna-se necessário para o fortalecimento das práticas educativas construídas nas creches e escolas.

No que diz respeito à formação de professores para a educação infantil no campo, repensar a formação inicial e continuada constitui-se em prática relevante para o redimensionamento das bases teóricas da formação. Em relação à formação inicial, estudos atestam que os cursos de formação, ao desenvolver um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados das realidades das creches e escolas, num viés burocrático e distante dos aspectos políticos e éticos que caracterizam a prática pedagógica, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente da educação infantil.

No que tange às escolas do campo, as Diretrizes Operacionais (2002), em seu artigo nº 13 destaca a formação dos professores:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p.03).

Conforme atesta Gatti (2011), a formação de professores para a educação básica é feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares, níveis de ensino e nas disciplinas curriculares. Observa-se que na relação teoria e prática ocorre o predomínio dos aspectos teóricos, de fundamentos, política e contextualização, e que a escola, enquanto instituição social e de

ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. Nesse sentido, há uma insuficiência formativa que compromete a atuação do professor, especialmente na educação infantil, na defesa da educação pública como direito humano.

Os direitos humanos devem ser um princípio organizador fundamental para o exercício profissional, de modo que todos os futuros professores passem a ver-se como educadores e defensores dos direitos humanos. Devem conhecer a UDHR e a CDC. Esta convenção, em especial, é a razão de ser de qualquer programa de formação profissional de professores. Ajuda a manter o foco nas tarefas inter-relacionadas de garantir a proteção do bem-estar da criança, prestar serviços essenciais à criança e garantir a participação ativa da criança em seu próprio desenvolvimento (FLOWERS E SHIMAN, 2007, p.254).

Para Esteban e Zaccur (2002, p.17) “os conhecimentos adquiridos, chamados teóricos, quando confrontados às exigências colocadas pela prática cotidiana se mostram insuficientes, e muitas vezes, inúteis”. Nesse sentido, as autoras destacam que a concepção de que o professor precisa organizar sua ação a partir da articulação prática-teoria-prática constitui-se em aspecto marcante da reformulação da formação docente.

a concepção de professor-pesquisador apresenta formas concretas de articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isto signifique a supremacia da prática sobre a teoria (ESTEBAN E ZACCUR, 2002, p. 20).

Já na formação contínua, a realização de cursos de suplência e ou atualização dos conteúdos de ensino constitui-se em programas pouco eficientes para a alteração da prática docente e pedagógica escolar nos contextos de ensino e aprendizagem das crianças. É nesta perspectiva, que outros caminhos para a formação de professores para a educação infantil vem sendo trilhados. Um deles diz respeito à identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (PIMENTA, 1998).

A identidade não é um dado imutável nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Diante das novas exigências demandadas pela população envolvida e as exigências das demandas sociais faz-se necessário redefinir a nova identidade profissional do professor. A construção da identidade profissional passa pela ressignificação social da profissão; da revisão das tradições, bem como da reafirmação de práticas consagradas culturalmente.

Constrói-se também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir dos seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, seus saberes, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Também a sua rede de relações com outros professores, outras escolas, sindicatos e outros agrupamentos constituem-se como espaços formativos (PIMENTA, 1998).

Considerando o contexto acima citado, estudos que defendem o rompimento com o modelo da racionalidade técnica, defendem a reconceitualização da formação de professoras e professores, propondo a reflexão e investigação sobre a própria prática docente para o desenvolvimento profissional do professor. Os programas de formação docente precisam de professores que reconheçam sua função intelectual e possam então assumir o papel de professores intelectuais comprometidos.

Uma proposta para a formação de professores da educação infantil que reconheça a infância como dimensão relevante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pode impactar positivamente nas aprendizagens dos alunos e na construção e consolidação da autonomia das escolas do campo, pois as mudanças qualitativas na educação passam também pela revisão da formação de todos os sujeitos educativos, uma vez que esta possibilita o redimensionamento das práticas pedagógicas instituídas. Assim, as necessidades de formação dos professores para a educação infantil não se limitam às exigências de atualização, fomentadas pelas transformações culturais, mas conclamam a garantia de qualidade do ensino e promoção da aprendizagem dos alunos.

O itinerário formativo dos professores enseja uma postura de constante interrogação e de análise e reflexão críticas sobre os processos de ensino num determinado contexto ou numa determinada época. Pensar a prática implica

desenvolver ações refletidas, ancoradas em propostas pedagógicas, organizadas mediante análises críticas, manifestando-se no plano do pensar e do realizar, do querer e do fazer mediante as inovadoras situações vivenciadas cotidianamente.

Nóvoa (1992) destaca que a integração da formação de professores nas escolas, “como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”, é fundamental para o fortalecimento da formação, já que uma formação centrada na escola e nos projetos desenvolvidos por esta, pode possibilitar uma mudança nas práticas educativas.

Nesse sentido, pensar a formação inicial e continuada dos professores pressupõe um modo de trabalho que contemple a inserção profissional destes. Esta concepção favorece uma organização do espaço escolar, a partir dos projetos de desenvolvimento profissional dos professores envolvidos na formação.

2.2.2 Educação especial e infância no campo

A promoção de um desenvolvimento infantil adequado passa também pela implementação de políticas educacionais, que garantam não apenas o acesso à educação pública, mas também a permanência com qualidade. No Brasil, ainda persistem diversos problemas na elaboração dessas políticas, tais como a centralização das decisões e ações nas mãos de poucos; a descontinuidade na sua aplicação gerando desperdício de recurso e de tempo, o descrédito na efetividade e aplicabilidade das leis, dentre outros.

Durante todo o século XX e início do século XXI várias lutas foram travadas em prol da garantia dos direitos daqueles/as que historicamente foram alijados do acesso à educação. Buscou-se não apenas reparar a história de exclusão e discriminação, mas também dar visibilidade às vozes propositivas desses sujeitos, que a partir da organização coletiva nos movimentos sociais e em outras instâncias propõem novas formas de pensar e estar no mundo.

No que concerne ao Brasil, observam-se avanços significativos no reconhecimento das desigualdades sociais e educacionais, atreladas ao processo de formação histórica, social e cultural do país. A garantia e a efetivação dos direitos sociais, a exemplo do acesso e permanência com qualidade na educação básica e superior, ainda está em processo de consolidação. Assim, embora as desigualdades educacionais ainda se constituam como entraves para o exercício da cidadania no Brasil, as instituições educativas, especialmente as creches e as escolas, são relevantes e necessárias para o fortalecimento das conquistas sociais.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, destaca a centralidade da educação pública como princípio imprescindível para a garantia da educação na perspectiva do direito humano

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, a Constituição Federal reconhece a educação como direito de todos, caracterizando-a como dever do Estado e da família, e tem o desafio de juntamente com a sociedade assegurar o desenvolvimento social e cultural do indivíduo para o trabalho e para o exercício da cidadania. Assim, “a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (BRANDÃO, 2007, p.10).

Para Rossetti-Ferreira (2008), a promulgação da Constituição de 1988 abre a possibilidade para a fiscalização e acompanhamento das ações do governo por parte do cidadão comum, além de criar caminhos para a participação organizada em conselhos, constituídos por representantes do poder executivo e da sociedade.

No caso da educação infantil, observamos, em diferentes municípios do país, um aumento no número de experiências inovadoras. Impulsionados pelas atuais concepções de infância e de atendimento em instituições e utilizando-se de organismos de participação, Estado e Sociedade criam, cada vez mais, programas alternativos. Tornar a instituição de educação infantil mais transparente e participativa pode ser o início de uma nova forma de estabelecer políticas públicas mais desafiadoras e construtivas (ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p.182).

Ainda para a autora foram necessárias muitas lutas para reverter a visão historicamente difundida acerca das instituições de educação infantil, e fazer valer os direitos de uma educação coletiva, uma vez que eram vistas como um “favor”, destinado sobretudo às crianças oriundas do meio popular. Como resultado dessas lutas as instituições passaram a ser consolidadas através de diversos dispositivos legais que trouxeram avanços para a consolidação do atendimento ao público infantil. A Constituição Federal de 1988 fortaleceu a implementação de políticas públicas para essa faixa etária, favorecendo a criação de instituições, novos programas e ações destinados a um público diferente, com o objetivo de atender a demanda.

No que concerne ao ECA constitui-se como resultado da pressão exercida pela participação de diversos setores sociais, ligados diretamente ao atendimento de nossas crianças. Em virtude da luta ensejada em todo o país, foi aprovado na Constituição o artigo 227 que destaca a criança e o adolescente como prioridade nacional. Conforme destaca Rossetti-Ferreira (2008, p. 184) “essa lei significa mais do que um simples instrumento jurídico. Ela inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos, especificamente, no mundo dos Direitos Humanos”.

A LDB preconiza que a finalidade da educação infantil é propiciar o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No que concerne às políticas educacionais direcionadas para o campo brasileiro, historicamente, foram marcadas pela ausência de uma proposta condizente com o público ao qual se destina, especialmente as crianças. Nesse

sentido, a desvalorização dos saberes, dos hábitos e da identidade dos sujeitos que vivem no campo, traz um sentimento de inferioridade para os moradores deste território. Existem poucos estudos sobre a infância do campo no Brasil. Sua trajetória de construção vem desafiando pesquisadores, gestores, professores, movimentos sociais e sindicais a dialogarem entre si.

A inexistência de pesquisas em amplas bases de fonte e com uma crítica dos documentos referendou interpretações equivocadas produzidas na própria história das instituições de Educação Infantil, tais como a de que essas instituições não teriam sido educacionais em sua origem. Essa caracterização, de fato, foi utilizada inúmeras vezes desde o final do século XIX (KUHLMANN JR, 2015, p. 7).

Essa situação reforça a precariedade do atendimento à criança pequena, no Brasil, desde o final do século XIX. Tal contexto predomina visivelmente no campo, visto que neste espaço ainda prevalecem a ausência de políticas públicas educacionais, estudos, investimentos sociais e culturais, o que caracteriza a precarização da educação infantil no campo.

Assim, o documento Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política, produzido pelo Ministério da Educação constitui-se como instrumento relevante para a proposição de políticas educacionais para a educação infantil no campo. É fruto das discussões das reuniões do Grupo de Trabalho Interinstitucional – GTI, além de acrescentar os resultados do III Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado em 2013, em Brasília. Destaca que:

[...] a educação infantil apresenta-se como importante demanda apresentada pelos movimentos sociais e sindicais do campo e das mulheres, destacando-se a relação direta entre a primeira infância e os cuidados atribuídos a elas na nossa sociedade. Porém, compreender a histórica reivindicação das mulheres por direitos e autonomia, aliada ao tema da socialização dos cuidados entre a família, o Estado e a Sociedade significa que, ao se construir perspectivas para uma educação infantil do campo, com qualidade, deve-se desconstruir a imagem idealizada de que a mulher é a única responsável pelo ato de “cuidar e educar” na primeira infância. Assim, a reivindicação de escolas de educação infantil nas áreas rurais implica, na realidade, em direito das mulheres e das crianças. A socialização dos cuidados entre a família, o Estado e a sociedade possibilita à mulher participar, autonomamente, da

vida social e econômica, ao mesmo tempo em que se consolida um novo paradigma de responsabilização do ato de “cuidar e educar” de maneira compartilhada à educação das crianças em espaços coletivos (BRASIL, 2014, p.9).

Outro documento importante para situar a educação infantil no contexto da educação pública, são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). No artigo 3º, as diretrizes enfatizam que a educação infantil deve buscar práticas para articular as experiências e os saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, promovendo o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos.

Os estudos desenvolvidos sobre a educação infantil conclamam a construção de propostas pedagógicas que reconheçam a criança integralmente, considerando o seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural. Com as novas formas de educar e cuidar, com a construção de novos valores, novos rumos, novas bases teóricas e filosóficas, a educação das crianças constitui-se como referência para a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais.

2.2.3 O ato de educar nas relações familiares e comunitárias

A caracterização da categoria organização familiar torna-se oportuna no momento atual, visto que as constantes mudanças no âmbito político-sócio-econômico favorecem o repensar sobre a constituição das famílias especificamente no campo.

Com as transformações que vão ocorrendo no campo brasileiro, percebe-se que a família camponesa tem sido, aos poucos, submetida a novas relações econômicas. Essas modificações vão levando a uma gradual transformação das relações internas e dos elementos naturais que fundamentam a organização familiar. A crescente intervenção do Estado, com sua política de modernização sobre o processo produtivo camponês, vai introduzindo uma racionalidade técnica crescente que interfere nas relações

sociais estabelecidas entre eles, chegando a negar e reprimir os elementos naturais de sua forma de produzir.

É importante enfatizar, que estas modificações vem sendo acompanhadas por atitudes de resistência por parte dos camponeses, tendo como conseqüências imediatas o aumento da jornada de trabalho e a busca da migração temporária como forma de complementação de renda monetária necessária.

A organização familiar no campo expressa o conjunto das relações sociais que se estabelecem entre os indivíduos e entre estes e a natureza. No entanto, a família tem uma lógica própria que se reflete na organização para o trabalho e para a vida. A família se torna o agente educativo mais importante para a transmissão ou reprodução desses diversos saberes.

A família se organiza de forma diferente, se comparada com a da área urbana, pois as relações familiares compõem a vida social e inclusive o lazer. Há no interior dela uma divisão tradicional das funções. O universo masculino é visivelmente separado do feminino, o que vai refletir numa divisão rígida ao nível do trabalho na “roça” e no “lar”.

A divisão do trabalho no interior da família reproduz a divisão do trabalho na produção, ou seja, a divisão por sexo e idade, que determina o lugar dos indivíduos no processo de trabalho, na organização da família e as relações de poder e autoridade de uns sobre os outros (LOPES, 1995, p. 91).

Dessa forma, as crianças aprendem cedo as tarefas auxiliares. Os meninos ajudam o pai na roça, as meninas, as mães nas tarefas domésticas e de cuidado dos irmãos. Aprendem cedo os valores do “mundo dos homens” (o roçado) e os valores do “mundo das mulheres” (o doméstico).

No tocante às crianças, em algumas regiões não conhecem a adolescência, passando direto da infância para a idade adulta, pois a natureza do trabalho realizado pelos camponeses aproxima e vincula as atividades desenvolvidas pelas crianças às dos adultos. As crianças aos 12, 13 anos já passam a adotar o comportamento dos mais velhos. Em outras áreas, a riqueza de suas linguagens e saberes, em contraposição à pobreza de suas

casas, favorecem o repensar sobre as reais condições de vida, em que estão inseridas.

As crianças da zona rural têm uma experiência de vida e uma possibilidade de constituir-se sujeito, diferente das crianças das camadas populares. A criança da área rural, brinca e se relaciona com seus pares, ao mesmo tempo em que convive com suas funções dentro da comunidade familiar, o cumprimento de suas tarefas (LEITE, 1996, p. 75).

Essa mobilidade origina-se do dinamismo existente nas relações humanas das comunidades camponesas, que instituem papéis sociais para suas crianças, desde cedo. Esta observação situa o sujeito do campo como ser ativo e dinâmico nos espaços informais. Ele constrói, participa, intervém no meio em que vive.

Quanto ao homem, embora seja socializado para exercer o poder no interior da família, a migração temporária diminui a articulação desta em torno da figura do pai e a rigidez dos papéis tende a ser menor. Nesse caso, o trabalho feminino adquire peso fundamental ao nível de reprodução da família e da produção agrícola, pois as mulheres passam a cuidar também do roçado acumulando com as tarefas domésticas. Ainda assim, o conhecimento para o trabalho continua sendo domínio dos homens, que migram apenas após os períodos de início a fim do plantio, cabendo à mulher e filhos o trato e capina das plantas. É importante ressaltar que as relações de gênero no campo são tecidas a partir do contexto político-sócio-econômico em que estão inseridos os sujeitos.

A maioria das sociedades apresenta uma divisão do trabalho baseada em padrões masculinos e femininos. Essa divisão se constitui em torno de uma tendência praticamente universal de separação da vida social entre esfera pública, associada ao homem (à política e ao mercado de trabalho), e esfera privada, doméstica, vinculada à reprodução e ao cuidado das crianças. Atribuir a todas as culturas os mesmos critérios para a separação entre as esferas pública e privada é, no mínimo, precipitada (VIANNA, 1998, p.97).

Nesse contexto, a transmissão da cultura acumulada pelo grupo familiar não é feita de forma institucionalizada através de escolas, mas sim através do

exemplo dos mais velhos, dos mais experientes, dos que “sabem fazer”, no próprio ato de viver e trabalhar.

No que concerne à relevância dos processos educativos no campo, quando se pretende refletir sobre a educação, em qualquer que seja a sua dimensão torna-se necessário estabelecer qual o conceito que suporta este termo. Pensar a educação numa perspectiva que prime pelo desenvolvimento da personalidade como um todo, significa encarar o homem na sua totalidade. Pensá-la como um processo de socialização, destinado a permitir a integração do indivíduo no grupo ao qual pertence é uma vertente relevante. Já a educação, compreendida como ação cultural para a promoção da cidadania, instiga a família a repensar a sua função social, num contexto marcado pela discussão de questões de raças, gênero, etnia, classe dentre outras, buscando o respeito às diversidades culturais presentes no mundo.

Estas considerações reforçam o caráter sócio histórico da educação, que concebe o homem, como ser que constrói conhecimento nos espaços informais, propagadores de uma maneira particular de viver e conhecer o mundo que o cerca. Pensar a educação nesta perspectiva implica compreender a construção do conhecimento como algo vivo, dinâmico, imbricado de significado para os indivíduos, portanto motivante. Para Speyer (1983, p.13)

Educação é, pois, toda prática da vida humana. É um processo do homem que se realiza no mundo pela procura de seu “ser”. E, em todas as épocas, todas as culturas, o homem estabelece para si um “dever ser”, uma finalidade, um ideal a ser atingido.

As sociedades educam seus membros para se apropriarem da cultura historicamente produzida e conseqüentemente atuarem como agentes históricos, produtores de conhecimento. Nesse contexto, a educação confirma a sua função socializadora, já que favorece a conservação dos valores, normas e conhecimentos, próprios do grupo social a que o indivíduo pertence.

Torna-se necessário enfatizar, no entanto, que a prática educativa no âmbito social e familiar se dá de forma distinta. Nos grupos sociais que vivem da caça e da pesca, por exemplo, a aprendizagem se dá a partir da participação das crianças nas atividades dos adultos, em contextos reais de atuação cotidiana. Já nas sociedades, caracterizadas pelo desenvolvimento

científico e tecnológico, as práticas educativas ocorrem com a finalidade de ensinar e aprender alguma coisa, dissociadas das atividades habituais e cotidianas. Tendo em vista o exposto acima, não se pode negligenciar então, as atribuições que diferentes culturas fazem daquilo que se considera o desenvolvimento humano. No tocante ao contexto familiar:

A mesma definição do que é uma família, as funções que tem, as oportunidades que oferece aos seus membros para aprenderem e se desenvolverem está condicionada aos valores culturais da comunidade em que está inserida (SALVADOR, 1999, p. 154).

A diversidade cultural institui diferenças nas atribuições de funções na família, visto que enquanto nas sociedades ocidentais os adultos se adaptam às necessidades e possibilidades da criança, nas sociedades menos tecnificadas as crianças é que se adaptam ao mundo dos adultos.

Quando as crianças estão integradas nas atividades dos pais e dos outros adultos, mesmo na condição de observadora, constata-se que estas alcançam a autonomia na realização de tarefas que são realizadas pelo grupo social a qual pertencem. É interessante enfatizar que a participação da criança nas atividades familiares, situam-na como agente ativo na vida familiar.

No contexto da família, essas aprendizagens realizam-se no seio das atividades cotidianas, das experiências em que as crianças participam e encontram-se fortemente marcadas pelos sentimentos e pelas emoções. Assim, o que se forja não é somente um conjunto de conhecimentos sobre o mundo e sobre a maneira de ir tendo acesso a ele, mas também uma representação sobre os outros e sobre si mesmo. Pode-se dizer, com razão, que por meio dessas experiências e junto com outras nos tornamos pessoas únicas e irrepetíveis dentro dos grupos sociais aos quais pertencemos (SALVADOR, 1999, p.162).

No tocante ao campo brasileiro, é importante salientar que a compreensão da vida familiar e comunitária perpassa pelo reconhecimento da socialização dos saberes construídos historicamente, no cotidiano dessas comunidades. São os conhecimentos e as formas de compreender e interpretar o mundo que garantem a reprodução e produção do mundo social a qual

pertencem. Todo este processo ocorre numa perspectiva coletiva, permitindo assim a integração de todos os sujeitos. Speyer (1983, p.13) assevera

Transferir de geração em geração, este conhecimento, que se torna objetivo pela aceitação coletiva, é o mesmo que transferir cultura ou “fazer educação”.

A comunidade se mantém como prolongamento da família e a presença das atitudes de solidariedade e ajuda mútua que une os indivíduos ultrapassa o contexto da família. A própria sobrevivência dos camponeses significa a sobrevivência da comunidade. O indivíduo aparece como um ser comunitário que reproduz as hierarquias das famílias. Ele está sempre ligado ao sobrenome de sua família, à comunidade a qual pertence ou onde nasceu.

É de fundamental importância, assinalar ainda, a linguagem e o modo particular de falar dos grupos das comunidades camponesas, como primordiais para a construção da identidade comunitária. Nesse contexto, é primordial o reconhecimento da fala dos sujeitos como um instrumento decisivo para as populações pobres, que vivem a radicalidade do não ter.

O ato de falar presente nas famílias e comunidades representa a possibilidade de se posicionar perante a organização social, que está posta. Os grupos sociais que se apropriam do exercício da oralidade, compreendem-no como via para a superação do silêncio, do conformismo, do medo, que caracterizam as pessoas, que mergulhadas na descrença não vêem sentido em externar seu mundo, seus sonhos, sua trajetória histórica. Ao falar, o sujeito identifica-se como ser pertencente a um meio social específico, além de compreender e se rebelar contra a ordem imposta.

Em muitas comunidades camponesas, o ato de educar está intimamente ligado ao trabalho. A exemplo disso, a atividade doméstica é encarada como trabalho. Ainda pequenas, as crianças realizam as tarefas ao lado dos adultos, sendo que o trabalho é valorizado e internalizado dentro da dimensão do querer, do gostar. A reprodução material e social é a base do processo de socialização que se dá no interior da família e atinge as relações comunitárias. Socializar é fortalecer relações básicas, que a escola institucionalizada chega a negar. Para a família, não é na escola que se aprende a produzir, mas no

campo. É a partir do trabalho que os pais ensinam seus filhos a serem camponeses, tornando secundário o papel da escola.

Desta forma, as transformações sócio-econômicas pelas quais a produção camponesa passa, geram contradições que se manifestam, também, na esfera do conhecimento e do lugar desempenhado pelas agências educativas.

2.3 Educação especial e políticas educacionais na perspectiva do direito humano

Com a complexificação da vida social e da vida laboral, as relações entre educação e Estado ganham centralidade no contexto da modernidade, em razão da necessidade de garantir formação para aqueles destinados a conduzir e para aqueles destinados a operar. Nesse sentido, a emergência de um novo ethos cultural, político, econômico e social estreita as relações entre a educação, o Estado e a sociedade, dada a centralidade que a educação ganha nesse novo contexto.

Os séculos XVII, XVIII e XIX figuraram como fundamentais para a elaboração dos direitos humanos no século passado, haja vista que neste período foram gestados ideários convergentes com a construção de uma mentalidade alinhada com os princípios democráticos e com a paz, em prol da defesa da dignidade humana (BOBBIO, 2004).

Historicamente, o direito de todas as pessoas à educação, tem amparo legal no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948, a partir do reconhecimento da ordem jurídica internacional. A partir daí, o reconhecimento institui que a realização universal do acesso à educação para todos constitua-se como objetivo prioritário de toda a organização social.

É preciso enfatizar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é reconhecida internacionalmente pela sua capacidade de defesa da dignidade humana e do princípio de universalidade dos direitos. Inicialmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi responsável por apontar caminhos no que tange aos fundamentos dos direitos humanos, e atualmente deve envidar esforços para promover a garantia desses direitos (HADDAD, 2012).

Também outras normas internacionais propõem o direito à educação, e exigem que o Estado brasileiro assuma a responsabilidade de respeitar, proteger e promover os direitos humanos, em especial o direito à educação, haja vista que o país é signatário de vários tratados internacionais.

Algumas normas como o Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais, de 1966 (art. 13 e 14); a Convenção relativa à luta contra as discriminações no campo do ensino, de 1960; a Convenção sobre os direitos

da criança, de 1989 (art. 28 e 29), dentre outras, são representativas dos avanços concernentes à garantia do direito à educação.

O dever de respeitar significa que o Estado não pode criar obstáculos ou impedir o exercício do direito humano à educação. O dever de proteger exige que o Estado resguarde o direito para evitar que terceiros (pessoas, grupos ou empresas, por exemplo) impeçam o seu exercício. Por fim, o dever de promover é a principal obrigação ativa do Estado e refere-se às ações públicas que devem ser adotadas para a realização e o exercício pleno dos direitos humanos (HADDAD, 2012, p. 216).

Um marco importante para o fortalecimento do direito humano à educação foi a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, no âmbito do Programa Nacional de Direitos Humanos 3, PNDH-3. Também a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, em 2012, são representativas da luta em prol de uma formação alinhada com os princípios que regem o direito humano à educação, nas instituições de Ensino superior e sistemas de ensino.

O reconhecimento do direito à educação demanda que todas as pessoas tenham acesso à educação pública de qualidade

A equidade educativa significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica (HADDAD, 2012, p. 217).

Nas últimas décadas, observam-se avanços significativos no reconhecimento das desigualdades sociais e educacionais, atreladas ao processo de formação histórica, social e cultural do país. A garantia e a efetivação dos direitos sociais de todos os sujeitos, a exemplo do acesso e permanência com qualidade na educação básica e superior, ainda está em processo de consolidação. Assim, embora as desigualdades educacionais ainda se constituam como entraves para o exercício da cidadania no Brasil, as

instituições educativas, especialmente as que ofertam a educação básica, são relevantes e necessárias para o fortalecimento das conquistas sociais.

2.3.1 O percurso das políticas de educação especial no Brasil

O século XVI figura como período em que deu-se início à configuração da história da educação especial. Os conceitos vigentes na época foram desafiados por médicos e pedagogos que acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados incapazes de serem educados. Apesar das poucas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi somente custodial, sendo que a resposta para o tratamento dos considerados ineducáveis ocorreu a partir da institucionalização em asilos e manicômios (MENDES, 2006).

Esse período foi marcado pela segregação, apoiada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente isolados com o intuito de proteger a sociedade dos ditos “anormais”. Vale destacar que paralelamente à segregação nos asilos, a institucionalização da escolaridade obrigatória, bem como a incapacidade da escola para garantir a aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados.

Assim, o acesso à educação para portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais. Na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra (MENDES, 2006).

A educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos,

políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação.

No Brasil, iniciativas isoladas e precursoras de educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais podem ser constatadas já no século XIX, e, acompanhando a tendência da época, em instituições residenciais e hospitais – portanto, fora do sistema de educação geral que aos poucos se iria constituindo no país.

Antes da perspectiva inclusiva, os princípios norteadores das políticas para educação especial vinham do campo da Saúde. Então, o público-alvo (sujeitos) era entendido na perspectiva da saúde x doença; normal x anormal; classe e escolas especiais x escolas “normais”; público da Saúde x público da Pedagogia. Ou seja, o que era minoria na diversidade humana precisava ser normalizado, tratado.

O início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir de meados da década de 1990.

Ainda no ano de 1971, a Lei Educacional nº 5.692/71 – que alterou a LDBEN de 1961 – deixava claro, em seu artigo 9º, que o tratamento especial conferido a alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, bem como os que se encontravam em atraso em relação à idade regular de matrícula e os superdotados, deveria estar de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Apesar de essa Lei promover uma ampliação com relação ao alunado considerado da educação especial, contribuiu para o aumento das classes e escolas especiais. Ainda com relação a esse aspecto, percebe-se um retroceder na compreensão de como deveria ser o atendimento do aluno com deficiência na rede de ensino – enquanto a Lei 4.024/61 previa o direito à educação dentro do sistema geral de ensino, a Lei 5692/71 veio a reforçar o atendimento segregado aos alunos com deficiência fora do ambiente escolar.

Em 1973, como resultado do I Plano Setorial de Educação, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP1, junto ao Ministério da Educação. Cinco anos mais tarde, foi publicada em conjunto pelos Ministérios

da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), a Portaria Interministerial nº 186/78, cujo objetivo consistia em “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração, social” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º, inciso I). Segundo essa Portaria,

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feita com base no diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º).

Em 1985, foi criado pelo governo federal um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas na questão das pessoas com deficiência. Nesse mesmo ano, em Assembleia Geral das Nações Unidas, foi lançado o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes.

Tal programa recomendava que “quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal” (BRASIL, 1985). Essa perspectiva passaria a permear as políticas para a área em nível internacional na década seguinte e, em nível nacional, a partir da Constituição Federal de 1988.

Em 1986, a Portaria nº 69/86, publicada pelo CENESP, entendia a educação especial como parte integrante da Educação no sentido de:

[...] proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986, art. 1º).

Nota-se, em contraposição à Portaria Interministerial nº 186/78 (que utilizava o termo atendimento educacional especializado para designar os atendimentos médico-psicossocial e educacional no sentido de viabilizar a integração social dos considerados excepcionais), que a Portaria nº 69/86 passou a conceber esse atendimento como um mecanismo pelo qual se poderia promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência. Consecutivamente, no artigo 6º, prevê que o:

[...] atendimento educacional especializado consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado (BRASIL, 1986, art. 6º).

Dentre as modalidades de atendimento, o referido documento publicado pelo CENESP lista as seguintes: classe comum com apoio pedagógico especializado; classe comum com apoio de sala de recursos; classe comum com apoio de professor itinerante; classe especial, escola especial; centro de educação precoce; serviço de atendimento psicopedagógico e escola empresa (BRASIL, 1986, art. 6º).

A Constituição de 1988 prescreve em seus dispositivos que a educação é um direito fundamental. Para tanto, os sistemas de ensino devem organizar-se no sentido de garantir a igualdade, o acesso e a permanência de todos na escola. Em seu art. 3º, IV, elenca como objetivos fundamentais, a promoção do bem comum a todos, sem preconceitos de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ao estabelecer tais objetivos, o texto constitucional aponta as diretrizes de como deve se desenvolver a política de educação inclusiva no país, levando em consideração o direito à igualdade, com vistas ao desenvolvimento pleno e à garantia de que ao cidadão serão dadas todas as condições, no sentido de prepará-lo para o exercício da cidadania.

A década de 90 sinalizou mudanças consideráveis na política educacional brasileira, resultando em novas perspectivas para a política de Educação especial. Nesse período, além dos referenciais normativos publicados no Brasil, houve ainda a realização de conferências e declarações que, em âmbito internacional, marcaram a década e influenciaram a formulação de políticas públicas orientadas à educação inclusiva em nosso país.

É preciso visibilizar as questões que comprometem a promoção da equidade educativa:

Entre os fatores externos, um dos problemas centrais são as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais que estruturam a sociedade brasileira. Embora a educação seja vista, tanto pelo senso comum quanto por especialistas, como

um fator essencial para a melhoria das condições de vida, a verdade é que no Brasil a expansão do ensino ocorreu num quadro de permanente e profunda concentração de renda. Os indicadores educacionais, interpretados conjuntamente com os dados socioeconômicos, étnico-raciais e territoriais, demonstram que o padrão brasileiro de exclusão causa impacto na apropriação da oferta educacional (HADDAD, 2012, p. 219).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, destaca a centralidade da educação pública como princípio imprescindível para a garantia da educação na perspectiva do direito humano

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, a Constituição Federal reconhece a educação como direito de todos, caracterizando-a como dever do Estado e da família, e tem o desafio de juntamente com a sociedade assegurar o desenvolvimento social e cultural do indivíduo para o trabalho e para o exercício da cidadania. Assim, “a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (BRANDÃO, 2007, p.10).

A década de 1990 configura-se como representativa da intensa atuação do Estado frente ao redimensionamento educacional no país. A ordem global, aportada na ideologia do mercado, reorienta o setor produtivo e conclama o Estado a aderir a reformas educativas convergentes com este ideário. O novo cenário educacional é instituído de forma vertical, em consenso com os ditames da economia, sem diálogo com a sociedade civil e consagra a atuação do Estado regulador, avaliador e mínimo. Se o findar dos anos 1980, marcado pela ideologia da ditadura civil militar, constitui-se como a retomada dos ideais do Estado republicano – com a carta cidadã de 1988 – os anos 1990 inauguram a supremacia da ideologia do mercado e do Estado economicista.

Para Ciavatta e Frigotto (2003), a década de 1990 registra a atuação dos organismos internacionais no âmbito tanto organizacional como pedagógico das instituições de ensino, e alcançam notoriedade no Brasil, a partir da

realização de grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. Um dos eventos mais conhecidos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. No alvorecer da referida década, este evento consagrou a implementação de um grande projeto de educação em âmbito mundial.

A autora destaca a influência da Conferência para a reorientação dos princípios que estruturam os sistemas públicos de educação básica no país

O Brasil implementou reformas nos seus sistemas públicos de educação básica em consonância com os princípios da Conferência de Jomtien, e na condição de signatário desta, procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica em consonância com os princípios da mesma. Considerando tal conferência o marco das reformas educacionais desta década, é possível afirmar que a mesma espelha orientações que se constituem em uma referência das políticas públicas para educação nos anos 1990. O seu traço marcante será a tentativa de construção de um consenso em torno da educação para todos com equidade social (OLIVEIRA, p. 74, 1999).

As transformações ocorridas neste período conclamam um perfil profissional mais flexível e adaptável, o que pressupõe uma formação não mais ancorada em saberes específicos, mas em novos modelos de competência. Trata-se de resguardar a economia, qualificando a população para a formação de força de trabalho apta ao mercado.

Ao mesmo tempo, a oferta de educação básica possibilita às populações terem acesso a rudimentos de instrução que favorecem a vida em sociedade. Através da escola básica, noções de higiene, de disciplina, de civilidade, códigos indispensáveis à vida moderna são transmitidos a todos os indivíduos, inclusive àqueles alijados do emprego formal e regulamentado. Nesse sentido, a educação básica, entendida como um mínimo de escolaridade a ser oferecido pelo poder público, pode estar a serviço de contribuir na gestão do trabalho e da pobreza dos dias atuais (OLIVEIRA, 1999, p.75).

No que tange à formulação das políticas públicas que tratam dos direitos das pessoas com deficiência, vale ressaltar que a mesma foi influenciada pela visibilidade do debate acerca dos direitos humanos no cenário mundial.

O Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação das pessoas com deficiência, buscando romper com concepções assistencialistas ou clínicas e investindo em ações de cunho educacional, tendo em vista a inclusão social destes cidadãos. O movimento da educação inclusiva sugere a organização dos sistemas de ensino tendo em vista a elaboração de diretrizes e práticas educacionais que consideram a diferença humana como valor pedagógico (ZARDO, 2012, p. 32).

Em consonância com os avanços conquistados na garantia dos direitos sociais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), foi instituída em 06 de julho de 2015. Se propõe a assegurar e promover, em condições de igualdade, os direitos e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à educação, à previdência social e à reabilitação, entre outros, de modo a garantir seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Diante desse novo panorama, as escolas são desafiadas a reconhecer as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, garantindo as condições de interação e aprendizagem compatíveis com seus pares sem deficiência, de acordo com os princípios adotados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998/1994). A partir de 2006 essa normativa foi reafirmada, visto que o Brasil também se tornou signatário da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006.

No que concerne aos desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a aprovação ocorreu em 2007 e ressignificou a modalidade educação especial, que historicamente ocorreu como um sistema paralelo à escolarização regular, especialmente em instituições ou classes especializadas em garantir atendimento a pessoas com deficiência. À medida que esses sujeitos se adaptavam à escolarização regular

e a um padrão de sujeito aprendente considerado “normal” e “apto” para a faixa etária e série, ocorria o encaminhamento às classes ou escolas comuns.

Dada a relevância das legislações para a garantia do direito humano à educação, o referido documento/política (BRASIL, 2010) destaca alguns avanços a respeito, na legislação educacional brasileira. Mas é preciso pontuar que estes não serão suficientes se as práticas educativas não estiverem em consonância com uma convivência sustentada no princípio do respeito, do reconhecimento da alteridade e do exercício da cidadania:

- A LDB 9394/96 – que denota influência dos pressupostos da Declaração de Salamanca, pois determina que os sistemas de ensino devem assegurar métodos, recursos, currículo e organização específicos para atender às necessidades de todos os alunos. Mantoan (2006) destaca que a LDB define o ensino especial como uma modalidade, sendo necessário que perpassasse todos os seus níveis, ou seja, tanto na escola básica quanto no ensino superior.

- o Decreto nº 3298, de 1999, que definiu a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e em classes comuns (regulares), ou seja, não mais se configuraria como sistema alternativo ou paralelo de educação formal cujos alunos estudariam apenas na convivência entre pares com deficiência.

-A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, das diretrizes para a Educação Especial na Educação básica: prevê que as escolas organizem atendimentos educacionais especializados aos educandos com necessidade educacionais especiais, sempre que necessário, de modo a assegurar a qualidade de educação.

- o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, lançado pelo MEC em 2003, com foco no apoio à transformação dos sistemas educacionais em inclusivos, sobretudo quanto à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à formação de professores para tal.

-as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, instituídas pela Resolução nº4 de 2009 (BRASIL, 2009).

-o Plano Nacional de Educação – PNE aprovado pelo congresso nacional em 25 de junho de 2014, pela lei n. 13.005, cuja vigência é de 10 anos. Constitui-se de quatorze artigos e complementa-se com vinte metas que representam questões vinculadas às lutas travadas no âmbito da sociedade civil. A meta 4

determina a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

2.3.2 Educação especial na perspectiva da inclusão

A compreensão da inclusão como perspectiva direcionadora das políticas públicas, das alternativas de atendimento e da formação profissional de distintos sujeitos, está ancorada no movimento que defende a universalização dos direitos humanos. A garantia do acesso à educação básica e as conferências internacionais apresentaram no cenário político as diretrizes inclusivas, destinadas aos sujeitos historicamente invisibilizados nos espaços educativos. Nesse interim, o Brasil implementou leis, políticas e programas voltados para a redução da desigualdade e para a inclusão escolar (VASQUES *et al*, 2013).

A intensificação dos movimentos sociais pelos direitos humanos, especialmente nos anos 1960, proporcionaram consciência e sensibilidade da sociedade civil, em prol da compreensão dos prejuízos da segregação e marginalização de indivíduos de grupos minoritários, fazendo com que práticas segregadoras tanto de crianças quanto de outros grupos, fossem inadmissíveis. Nesse contexto, lançam-se as bases para a proposição da integração escolar, a partir do argumento de que todas as crianças com deficiência também deveriam ser educadas participando das atividades direcionadas para as demais crianças.

Embora esses movimentos tenham ressignificado os processos educativos, constata-se a persistência do desconhecimento acerca da educação escolar em face das demandas inclusivas. Nesse sentido, os trajetos educacionais encontram-se ligados às concepções do educador, da escola e das instituições no que diz respeito aos sujeitos que educam.

Vale destacar, que a luta dos movimentos sociais, bem como de distintos segmentos da sociedade, ressignificou a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. Tal constatação tem se evidenciado nas últimas

décadas em discussões, implantação e implementação de políticas públicas. A década de 1990 e mais expressivamente os anos 2000, configuram-se como contextos históricos marcados pelo debate sobre essa questão, em consonância com as responsabilidades assumidas pelo Brasil, no que tange à reestruturação dos sistemas de educação.

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

Diante da assertiva de que a promoção de uma sociedade inclusiva passa a ser representativa para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva ganha relevância como parte imprescindível para a construção de práticas igualitárias no âmbito da sociedade.

o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas. Portanto, não é nova a ideia de que seria melhor incorporar crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum, pois estava presente desde o movimento pela integração escolar, que, entretanto, entendia que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola, por pressupor que as escolas comuns conseguiram educar pelo menos os considerados normais. Inclusão, em contrapartida, estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 2006, p. 396).

Para Mantoan (2006), ao contrário da modalidade anterior, no paradigma da inclusão, não é o aluno que tem de adaptar à maioria, e sim as instituições educacionais que devem garantir as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizado de todos os educandos, na perspectiva da

diversidade, repudiando a discriminação e confinamento de determinados educandos, em razão de características que contemplam um ideal de sujeito normatizado.

Mesmo diante das lutas, o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada. Nesse sentido, não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovem a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva, e contribuem para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso.

No entanto, foi apenas na década de 1970, em razão da ampliação do acesso à escola para a população, da produção do fracasso escolar e conseqüentemente da criação das classes especiais no sistema público de ensino, que o poder público se propôs a assumir a institucionalização da educação especial em nosso país, que coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir de meados da década de 1990 (MENDES, 2006).

O avanço nas políticas educacionais demanda a institucionalização da educação como política de Estado aliada a uma integralidade nos períodos escolares – infantil, básico, profissional e universitário – e ao critério de equidade na distribuição de recursos na urgente luta pela redução das desigualdades de toda a natureza. Somado a isso, é preciso ampliar a receita auferida para a área; e regulamentar os níveis municipal, estadual e federal, buscando a formação de um sistema coeso e integrado de educação (HADDAD, 2012).

A educação, no momento presente, é concebida na perspectiva do direito humano, o que demanda o reconhecimento das diversidades que constituem as instituições educativas, a partir da resignificação das práticas ensejadas, bem como do fortalecimento da formação dos profissionais da educação, em prol de uma educação inclusiva, emancipadora e solidária.

Observam-se avanços significativos no reconhecimento das diversidades inerentes ao processo de formação histórica, social e cultural do país. No entanto, a garantia e a efetivação dos direitos sociais, a exemplo do acesso e permanência com qualidade na educação básica e superior, ainda está em processo de consolidação. Assim, embora as desigualdades educacionais ainda se constituam como entraves para o exercício da cidadania no Brasil, as instituições educativas, especialmente a escola, são relevantes e necessárias para o rompimento e superação das práticas discriminatórias e reacionárias.

Por fim, espera-se que uma prática educativa de enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade vá além, seja capaz de promover diálogos, a convivência e o engajamento na promoção da igualdade. É também rever as relações que se dão no ambiente escolar na perspectiva do respeito à diversidade e de construção da igualdade, contribuindo para a supressão das assimetrias nas relações entre homens e mulheres, entre negros/as e brancos/as, entre brancos e indígenas, entre homossexuais e heterossexuais e para a qualidade da educação para todos e todas.

2.3.3 Escola, diversidade e inclusão

A educação escolar no Brasil, especialmente na última década do século XX, vem sendo redimensionada no que concerne à organização dos espaços, tempos e modos de trabalho. Demanda-se cada vez mais a existência de uma escola capaz de dialogar com a realidade que a cerca, dada a sua relação intrínseca com a cultura, com a sociedade e com os contextos não escolares que caracterizam o seu entorno. No momento atual, também a sociedade desafia a escola a repensar as bases epistemológicas que sustentam o ideário pedagógico, especialmente a organização escolar.

A educação, enquanto dimensão necessária para o desenvolvimento humano, enfrenta o desafio de pensar o momento presente, a partir das diversidades inerentes aos sujeitos, destacando tanto as demonstrações de solidariedade e engajamento quanto as ações opressivas e arbitrarias. Educar para o desenvolvimento humano “é fornecer a todos, o mais cedo possível, o

“passaporte para a vida”, que os leve a compreender-se melhor a si mesmo e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade” (DELORS, 1996, p. 73).

Vale destacar que esses princípios pressupõem o rompimento conceitual e a reconfiguração das práticas e das concepções vigentes sobre educação e aprendizagem.

Este desafio nos obriga a investir numa compreensão mais aprofundada da realidade das escolas e do trabalho docente hoje. A buscar caminhos de promover processos de ensino-aprendizagem mais significativos e produtores de criatividade e à construção de sujeitos plenos, tanto no âmbito pessoal como social. A construir uma educação escolar capaz de dar resposta aos desafios da contemporaneidade (CANDAU E KOFF, 2015, p. 332).

Quando se pretende refletir sobre a educação, em qualquer que seja a sua dimensão torna-se necessário estabelecer qual o conceito que suporta este termo. Pensar a educação numa perspectiva que prime pelo desenvolvimento da personalidade como um todo, significa encarar o homem na sua totalidade. Pensá-la como um processo de socialização, destinado a permitir a integração do indivíduo no grupo ao qual pertence é uma vertente relevante.

Estas considerações reforçam o caráter sócio histórico da educação, que concebe homens e mulheres como seres que constroem conhecimento nos espaços escolares e não escolares, propagadores de uma maneira particular de viver e conhecer o mundo que os cercam. Pensar a educação nesta perspectiva implica compreender a construção do conhecimento como algo vivo, dinâmico, imbricado de significado para os indivíduos, portanto motivante.

Educação é, pois, toda prática da vida humana. É um processo do homem que se realiza no mundo pela procura de seu “ser”. E, em todas as épocas, todas as culturas, o homem estabelece para si um “dever ser”, uma finalidade, um ideal a ser atingido (SPEYER, 1983, p. 13).

As sociedades educam seus membros para se apropriarem da cultura historicamente produzida e conseqüentemente atuarem como agentes históricos, produtores de conhecimento. Nesse contexto, a educação confirma

a sua função socializadora, já que favorece a conservação dos valores, normas e conhecimentos, próprios do grupo social a que o indivíduo pertence. Nas sociedades caracterizadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, as práticas educativas ocorrem com a finalidade de ensinar e aprender alguma coisa, dissociadas das atividades habituais e cotidianas.

É preciso ressaltar que historicamente, a escola, concebida como espaço favorecedor da inserção social, escamoteia a politicidade inerente ao ato pedagógico, segregando os portadores de necessidades educacionais à invisibilidade. A relação com a escola é marcada pelo fracasso, já que esta permanece estruturada para o atendimento de crianças burguesas e dentro desse padrão de expectativas, a criança deficiente está sempre em falta.

Outro aspecto concernente à diversidade existente nas instituições educativas diz respeito ao padrão segregador do conhecimento (Arroyo, 2012). Não é apenas a desigualdade de acesso, mas da classificação dessas populações como diversas do padrão de conhecimento instituído, que é estruturante em nossa história política. A luta pelo conhecimento pressupõe a luta contra o padrão segregador do conhecimento. A visibilidade da ciência, da racionalidade e do conhecimento legítimos, hegemônicos, verdadeiros, assenta-se na declaração de invisibilidade e inexistência de outras formas alternativas de conhecimento, de ciência e de racionalidade.

É neste contexto vertical e segreguista, que o processo de escolarização pública tem sido tecido no sistema educacional brasileiro, historicamente organizado sob a égide do capital cultural dominante, numa demonstração clara do descaso para com aqueles provenientes de espaços subjugados, não reconhecidos como possibilidade. A exemplo dessa afirmativa, constata-se que a organização escolar vigente parte do princípio de que todos os educandos e educandas desse país provêm de espaços onde a organização familiar, a sintaxe pronunciada, o projeto de vida, os saberes e tantas outras dimensões são homogêneos e únicos.

Ou seja, nesse sistema escolar todos são brancos, masculinos e detentores do arcabouço cultural legitimado pelo mundo ocidental. Para referendar esta assertiva faz-se necessário situar a relação instituída de forma vertical entre o saber escolar e o saber popular, numa perspectiva que reconheça as especificidades da cada saber. É indiscutível o valor do

conhecimento científico para a formação política dos educandos e educandas, especialmente aqueles oriundos do meio popular.

A ampliação do acesso e permanência nas instituições educacionais redimensiona os modos de organização do espaço e tempo, numa perspectiva em que o cotidiano, as relações de trabalho e as práticas educativas, entre outras, são reconfiguradas. Se em outras épocas, a aprendizagem estava circunscrita à instituição escolar – dado o seu caráter formativo – no momento atual os espaços e tempos de aprender e ensinar são ampliados crescentemente. É interessante destacar que o “tempo da escola” ainda se organiza de forma a garantir práticas educativas assentadas numa compreensão de ensino e aprendizagem marcadas pela homogeneidade.

No que tange à inclusão escolar, vale destacar que esta se apresenta como proposta para romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos (Mantoan, 2008). No entanto, ainda faz-se presente um movimento de resistência à inclusão escolar, assentado na existência de uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida.

O objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre elas que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino.

Na realidade brasileira, o movimento mundial de luta pela educação para todos é influenciado pela adesão aos postulados da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994). Estas normativas reafirmam os princípios educacionais pontuados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de garantia do direito da pessoa com deficiência à escolarização e ao atendimento educacional especializado, exigindo uma nova configuração da organização das escolas comuns do ensino regular, no sistema de ensino brasileiro (ZARDO, 2008, p.2).

No que tange à trajetória histórica da educação especial, faz-se relevante destacar a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, tendo ainda sido referenciada como a grande vilã, responsável

quase que isoladamente pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares (Mantoan, 2008).

A nova conceituação da educação especial pretende superar a fragmentação do ensino para a pessoa com deficiência, no sentido de atuar de forma colaborativa à educação comum, com o objetivo de oferecer serviços, recursos e atendimento educacional especializado para que os alunos com deficiência tenham acesso ao currículo da escolarização.

A mudança de foco da educação especial não repercute apenas no âmbito da sua especificidade, mas alarga-se na medida que indica a necessidade de transformação pedagógica no contexto mais amplo da escolarização, indicando a necessidade dos sistemas de ensino ressignificarem seus conceitos de aprendizagem, currículo e avaliação.

O momento presente caracteriza-se pela imposição de novos ritmos à tarefa de ensinar e aprender, em razão das intensas transformações tecnológicas e da conquista do direito à aprendizagem. Tal contexto, nos desafia a pensar o desenvolvimento educacional para além do término da formação escolar, uma vez que a construção de uma aprendizagem permanente traz novas exigências para a educação formal (COUTINHO, 2003). É importante refletir sobre as bases históricas em que o conceito de aprendizagem se ancora

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que *todo conhecimento provém da experiência*. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tabula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, fornecidas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento (GIUSTA, 2013, p.22).

Como já realçado por Pimenta et al. (2013) reinventar a escola para os tempos de hoje não se trata de voltar à escola apenas preocupada com conteúdos, mas, sim, uma escola que amplie e reconfigure a função social do ensino.

[...] penso que escola para a democracia e para a emancipação humana é aquela que, antes de tudo, através dos conhecimentos teóricos e práticos, propicia as condições do

desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. O melhor ensino é o que impulsiona o desenvolvimento mental. E que faça isso para todos os que disponham das competências físicas e intelectuais requeridas para isso. Aprender, então, consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos. [...] Sendo assim, a tarefa das escolas fica muito clara, que é assegurar as condições para que a aprendizagem escolar se torne mais eficaz, mais sólida, mais consolidada, enquanto ferramenta para as pessoas lidarem com a vida (LIBÂNEO, 1998, p. 19).

Pensar a prática pedagógica nos tempos atuais, implica considerar a existência de sujeitos, que vivem num tempo marcado pela rapidez da disseminação da informação, encurtamento das distâncias, desenvolvimento científico-tecnológico, transformações nas formas de comunicação e de acesso ao conhecimento. Trata-se da necessidade de pensarmos no quanto os jovens e crianças desse tempo atual estão se movimentando neste cenário. Afinal, outras linguagens surgiram, outras formas de ensinar, aprender e avaliar estão sendo pensadas pelas instituições educativas, ao mesmo tempo em que a formação dos professores tem sido repensada.

Penso que no momento presente somos beneficiados de várias formas, especialmente quando acessamos com facilidade conceitos, informações, entretenimento, que em outras épocas precisaríamos dispor de tempo e recursos. Então, é preciso conhecer quem é esse sujeito que aprende, suas necessidades, desejos e interesses. Constata-se que o conhecimento acerca dos sujeitos educativos, especialmente no que se refere à sua condição de classe social, ao gênero, pertencimento étnico e religioso, dimensão sócio-espacial, entre outros são fundamentais para o êxito do processo ensino e aprendizagem.

Daí a importância de considerá-lo como ser individual, político e social, que pode ser motivado para estabelecer um diálogo com novas possibilidades de aprendizagem, ao mesmo tempo em que reconhece o conhecimento construído ao longo da vida.

(...) não podemos deixar de lado, desprezando como algo imprestável, o que os educandos, sejam crianças, chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social que fazem parte.

Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86).

A reflexão sobre a prática instituída tem possibilitado ao professor rever aspectos cruciais, a exemplo dos sentidos atribuídos pelos estudantes ao conhecimento escolar, bem como sua apropriação e reconstrução. Isso tem a ver com mudança de postura política e pedagógica. Afinal, historicamente os estudantes não eram ouvidos, muitas vezes nem vistos na sua singularidade enquanto indivíduo.

Isso constitui-se em desafio para as escolas, especialmente para as propostas de formação de professores. Pensar a prática do trabalho docente implica reconhecer que a instituição escolar se constitui em espaço educativo relevante para muitos jovens e crianças brasileiras. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico deverá considerar os desejos, interesses e sentidos atribuídos à escola por estes sujeitos, que buscam um conhecimento que somente a escola pode ofertar.

A reflexão sobre a prática instituída tem possibilitado ao professor rever aspectos cruciais, a exemplo dos sentidos atribuídos pelos estudantes ao conhecimento escolar, bem como sua apropriação e reconstrução. Isso tem a ver com mudança de postura política e pedagógica. Nesse sentido, a discussão acerca da educação inclusiva faz-se imprescindível para o redimensionamento das práticas ensejadas na escola.

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (...) A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 167).

Vale destacar ainda a relevância dos métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Estes são necessários para a organização do processo de ensino, mas também para garantir a apreensão do conhecimento com qualidade. Historicamente, os métodos foram criticados em razão de

serem mecânicos e técnicos, no entanto, faz-se necessário rever estas críticas, pois a inserção no mundo digital pode ser facilitada pelos métodos instrutivos.

Para tanto, ressalta-se que o currículo escolar ao mesmo tempo que possibilita a construção de teorias, deve reconhecer os saberes e crenças apropriados pelos estudantes, ao longo da vida. Diante deste contexto, a avaliação desempenha papel relevante, uma vez que favorece aos estudantes o redimensionamento dos conhecimentos aprendidos, a partir do confronto e desafio.

E esse processo de revisão é vital para a apropriação de outros conceitos. Assim, é preciso destacar o caráter formativo da prática avaliativa, especialmente quando atrelada a uma concepção pedagógica que contempla a assunção das vozes dos estudantes, professores e demais sujeitos educativos, na perspectiva da diversidade.

O processo avaliativo é uma experiência pública e coletiva. Assim concebido, constitui-se numa prática protagonizada por professores/as e estudantes, em prol da reestruturação do conhecimento instituído. O reconhecimento da relevância das formas de conhecer dos estudantes, é fundamental para a proposição de uma proposta educativa, que contemple a dúvida, a reflexão e a avaliação do conhecimento que está posto.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394-96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

As diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, estando em consonância com o PNE, Lei n. 10.172-2001, ao destacar que o “grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Em 2007, é lançado o PDE: razões, princípios e programas, publicado pelo MEC, no qual é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e a educação especial. Da mesma forma, em 2008, tendo em vista a necessidade de reconfigurar pressupostos legais que defendam a inclusão com consistência, foi elaborado o documento

da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Esse documento tem como objetivo a garantia da escolarização e do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para o acesso ao ensino regular, a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, a formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão e a participação da família e da comunidade.

3.MARCO METODOLÓGICO

3.1 Abordagem teórico-metodológica: pesquisa qualitativa em educação

As ciências humanas, concebidas no cenário da racionalidade moderna, têm suas bases pautadas nos critérios e modelos originados das ciências físico matemáticas. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma epistemologia crítica só se tornou possível devido à distância estabelecida em relação a tal modelo. Era necessário esclarecer e especificar a dimensão propriamente humana da atividade epistemológica, sendo que a compreensão aparece como foco intencional ao contrário do ato de explicar. A compreensão é própria do comportamento humano, estando sempre implicada com o singular, com a subjetividade.

Assim, a compreensão da atividade científica requer o reconhecimento da relação entre o fazer científico e as bases políticas, históricas, econômicas e culturais que sustentam os grupos que realizam estudos. O fazer científico institui uma maneira específica de conceber o mundo. Tal abordagem nos instiga a considerar o caráter histórico das práticas científicas, questionando portanto a sua “a-historicidade”, a sua universalidade, a sua absolutez, o seu caráter quase sagrado (Fourez, 1995). Sobre o caráter histórico e social da ciência, é interessante observar que a ciência bem como outras formas de conhecimento figuram como construções humanas ancoradas em tempos e lugares específicos.

O desenvolvimento do conhecimento científico está atrelado à necessidade de romper com a visão espontânea, ancorada nos fatos mundanos da vida cotidiana. A ciência bem como a arte ou as técnicas figuram como construções humanas datadas e localizadas numa determinada sociedade. Nesse sentido, é possível afirmar que os constructos teóricos instituídos comunicam a forma como percebemos o mundo e que a recusa ou adoção de um determinado modelo não se baseia unicamente em critérios abstratos e gerais, mas também se apoiam em fatores econômicos, interpessoais, políticos, culturais, afetivos, entre outros (FOUREZ, 1995).

A compreensão de que a pesquisa social deve ser conduzida a partir da adoção de um método quantitativo ou qualitativo, a depender dos interesses, concepções e objetivos do estudo, é bastante disseminada no meio acadêmico. A Escola de Chicago representa uma nova forma de fazer pesquisa. Concebida em dois momentos, a primeira escola estaria preocupada em compreender o meio social em sua totalidade, utilizando tanto técnicas e instrumentos da pesquisa qualitativa, como observações participantes longas, pesquisa documental, histórias de vida e entrevistas.

O término da primeira Escola de Chicago em 1935, a partir da emergência dos estudos quantitativos legitimados pela Sociedade Americana de Sociologia, inaugura uma fase dominada pela linha behaviorista, privilegiando o uso de técnicas quantitativas. No entanto, a segunda Escola de Chicago privilegia a realização de trabalhos pautados no interacionismo simbólico, que buscava conceitos capazes de expressar o caráter processual da realidade, e posteriormente na etnometodologia (FLICK, 2004).

No que tange à utilização de técnicas e métodos qualitativos de pesquisa nas ciências sociais, Goldenberg (2009) e Bortoni-Ricardo (2008) recuperam o debate entre as abordagens positivista e interpretativista, haja vista que muitos pesquisadores qualitativistas resistem em aceitar um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Destacam os pressupostos do positivismo, bem como seus fundadores, para apontar a inviabilidade de pensar a sociedade, a partir dos postulados das ciências físicas, que confere à pesquisa um status de atividade neutra e objetiva.

O cultivo à neutralidade, ao distanciamento no processo de conhecer, o fechamento nas certezas construídas pela inflexível objetividade, situam o positivismo sob a égide do autoritarismo, que ao desconsiderar as bases constitutivas do pensamento mítico, legitima-se como verdade absoluta.

No que concerne ao interpretativismo, as autoras informam que este se propõe a estudar os fenômenos sociais, a partir de procedimentos metodológicos distintos dos utilizados nas ciências físicas e matemáticas. Wilhem Dilthey, filósofo alemão, aponta as diferenças existentes entre os objetos de estudos das ciências naturais e das ciências sociais, a partir da utilização dos conceitos *Erklaren* – generalizações e a descoberta de

regularidades (ciências naturais) e *Verstehen* – compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos, considerando os contextos vivenciais (ciências sociais).

Nesse sentido, Goldenberg (2009) assinala que “as ciências sociais devem se preocupar com a compreensão de casos particulares e não com a formulação de leis generalizantes, como fazem as ciências naturais” (p.19). A abordagem interpretativista pressupõe o reconhecimento do contexto sócio-histórico, a exemplo do desenvolvimento da tecnologia. Tem a sua origem, a partir das críticas feitas ao positivismo clássico pelos pensadores da Escola de Frankfurt, no início do século XX. Nessa época, os postulados da pesquisa positivista de natureza quantitativa já estavam consolidadas, no âmbito das ciências da natureza.

Para esta abordagem a observação do mundo deve ser feita a partir da compreensão das práticas sociais e os significados vigentes. Embora o paradigma positivista, de natureza quantitativa, tenha marcado os estudos na área educacional, vale destacar que as escolas, especialmente as salas de aula, se constituem em espaços ricos para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, ancorada no interpretativismo (BORTONI-RICARDO, 2008).

A rápida disseminação das pesquisas qualitativas dentro de um campo dominado por uma outra maneira de fazer ciência provoca um confronto entre os paradigmas positivista e interpretativista, pois os adeptos do paradigma positivista instituído afirmam que as pesquisas qualitativas realizadas sob o princípio do que se convencionou chamar paradigma construtivista/interpretativo não passam de uma versão menos fidedigna da qual são feitos os bons estudos quantitativos. Para Darlaston-Jones (2007) a ciência, em especial a Psicologia, não compreende que os pressupostos instituídos como cânone ao longo da história da humanidade, estão ancorados numa determinada concepção de mundo, constituindo-se uma epistemologia.

Outro aspecto fundamental que marca a transição de uma epistemologia ancorada na passividade do sujeito para uma epistemologia que concebe a emancipação é a necessidade de dar voz ao participante, uma vez que a interpretação da cultura não deve partir apenas de um único olhar, sobretudo aquele ao qual o estatuto da ciência confere maior autoridade. Esse paradigma

vai além da abordagem observacional, uma vez que reconhece a multiplicidade das vozes dos sujeitos como importantes para compreender a cultura.

No tocante às acaloradas discussões acerca dos sentidos atribuídos ao binômio qualitativo versus quantitativo, Flick (2004) informa que a metodologia qualitativa, muitas vezes, é utilizada como complementar ao método quantitativo, numa perspectiva que considera aquele tipo de método menos legítimo e que precisa de confirmações fundamentais em técnicas quantitativas. Em outro sentido os dois tipos de metodologia podem ser combinados e integrados sem que se comprometa a qualidade e a legitimidade da pesquisa.

Todavia, os problemas em relação à integração dos dois métodos não foram completamente solucionados. Incorre-se ainda, na prática de se utilizar uma abordagem depois da outra, ou utilizá-la paralelamente em graus diferenciados de relevância e preferência ou em situações em que uma é sobreposta à outra. Assim, é possível aliar as duas abordagens em uma pesquisa de modo a aprofundar o conhecimento que se quer obter de um determinado objeto de estudo.

3.1.1 A pesquisa e a comunidade científica

O questionamento acerca da representação dominante da ciência está sustentado nos limites que esta aponta, uma vez que tanto as observações humanas quanto os modelos adotados ou rejeitados estão inscritos num contexto histórico, político, econômico e afetivo. Tal abordagem nos instiga a considerar o caráter histórico das práticas científicas, questionando portanto a sua “a-historicidade”, a sua universalidade, a sua absolutez, o seu caráter quase sagrado (FOUREZ, 2009).

No que tange ao caráter histórico da ciência, é interessante observar que a ciência bem como a arte ou as técnicas figuram como construções humanas datadas e localizadas numa determinada sociedade. O fato de estarmos situados num tempo e lugar marcados por uma complexidade acentuada, pode desencadear expectativas e crenças em relação à

universalidade, certeza do conhecimento científico. Daí a importância de conceber a comunidade científica e suas práticas, considerando a existência de outras formas de conhecer e organizar o conhecimento produzido. São maneiras “socialmente reconhecidas de resolver as nossas relações com o mundo” (FOUREZ, 2009, p 92).

A definição e constituição de uma comunidade científica, tem como marca o fato de se caracterizar como grupo social bem definido, onde os membros se reconhecem como integrantes de uma mesma organização. Embora, outros grupos sociais sejam constituídos conforme a existência de interesses em comum por parte dos membros, vale ressaltar que a comunidade científica detém maior reconhecimento, em detrimento de outros conhecimentos, e é socialmente reconhecida tanto no âmbito interno (dentro do próprio grupo) quanto no âmbito externo (em outras esferas sociais).

É importante ressaltar que este reconhecimento encontra sustentação na legitimação conferida ao conhecimento científico, disseminada pelos grupos dominantes – detentores de poder e decisão. Este reconhecimento traduz-se em garantias de “apoio econômico, poder social e em prestígio” (FOUREZ, 2009, p. 93).

Os desafios interpostos à existência da comunidade científica transcendem a sua relação com o conhecimento, já que instiga seus membros a assumirem uma posição frente às questões postas pela sociedade. O fato dos membros serem detentores de um saber, garante aos mesmos uma condição privilegiada na sociedade (Fourez, 2009). A produção do conhecimento científico figura como desafio e está atrelada à constituição de espaços, organizados sob o princípio do diálogo, da crítica e da comunicação em rede.

Outro desafio diz respeito à ambigüidade do conceito de comunidade científica, afinal é preciso especificar a quem nos referimos quando nos reportamos a essa comunidade. Trata-se da reflexão acerca do “lugar” que os sujeitos ocupam nesse cenário. Quem está autorizado a pensar? Quem executa? (GIROUX,1997).

Vale destacar que a mera referência à comunidade científica pode invisibilizar os conflitos existentes, em razão das divergências de interesses. Portanto, os interesses da comunidade científica comunicam os interesses de uma corporação, o que sugere compreender que neste espaço existam muitas divergências. A discussão em torno da constituição da comunidade científica, no mundo moderno, propõe a localização destes sujeitos na sociedade – pertencentes à classe média, que em geral comungam do mesmo ideário que caracteriza a ordem social existente.

A manutenção de um status científico também está associada à garantia de “aliados”. Assim a comunidade científica identifica-se com os interesses dos grupos, ao qual se alia. Isso implica em assumir posturas mais atentas a determinadas questões ou a determinada disciplina. Essa aliança também é movida pelo interesse no financiamento de estudos. Muitos são desenvolvidos para responder aos interesses de institutos, corporações, entre outros.

Como exemplo, tem-se o complexo militar-industrial, que a “militarização” da ciência deve ser refletida, considerando as dimensões histórica e geográfica. Fourez (2009) informa ainda que embora uma parte da comunidade científica sintam-se constrangida, com os rumos da pesquisa científica – aliança com os objetivos militares – mantém-se numa postura estável diante da situação.

Um aspecto interessante para pensarmos a constituição da comunidade científica é a influência do local social de origem dos cientistas, na maneira de pensar. Como dependem de poderes sobre os quais não possuem um controle direto (a indústria, os militares e o Estado), criticam anunciando que poderiam fazer melhor. Também tende (a comunidade científica) a se tornar um sistema burocrático, em razão da manutenção da defesa de interesses criados por suas organizações internas, fortalecedoras de poderes, clientelas, entre outros. Como consequência observa-se a existência de relações corporativistas, bem como a dificuldade de conceber interesses distintos do seu grupo.

Chamar a atenção para o processo de formação dos cientistas é relevante, porque possibilita entender o contexto acima apresentado. Nas sociedades modernas, a classe média por não deter de poder social, deve

assumir-se como executora de tarefas. Tem-se assim uma sociedade organizada sobre o princípio da elaboração dos projetos e da execução dos mesmos. Então, o princípio que rege o trabalho da classe média é a execução, em detrimento da reflexão (Giroux,1997). Nesse sentido, faz-se necessário retomar a discussão sobre a formação crítica dos estudantes de ciência, especialmente o aspecto que se reporta à finalidade social da ciência e as suas implicações.

Existe um certo consenso no que se refere a compreensão de que os/as estudantes são capazes de reestruturar o conhecimento. Nesse sentido, a “investigação também deve procurar compreender como se produzem as mudanças na reestruturação do conhecimento e como construir uma proposta de aprendizagem que facilite esta reestruturação” (DUSCHL, 1991, p.107).

Tal cenário possibilita a construção de questões de cunho filosófico, psicológico e pedagógico acerca da produção da mudança conceitual, bem como dos aspectos que deveriam estar inseridos nos currículos e propostas de aprendizagem. Isso naturalmente implica mudar a forma de se ensinar ciência. Tanto pode estar atrelada à preponderância do conhecimento dos cientistas, como pode reconhecer a autonomia do estudante na construção do conhecimento.

Para Duschl (1991), neste modelo educativo, a avaliação e o ensino organizam-se de forma integrada. Trata-se da “cultura de la carpeta”, que tem como característica possibilitar a professores e estudantes o exercício do confronto epistemológico, numa perspectiva em que os estudantes têm suportes suficientes para o redimensionamento da construção do conhecimento científico, além de avaliar o processo e planejar os próximos passos. Vale destacar, que o processo avaliativo assim concebido, constitui-se numa prática protagonizada por professores/as e estudantes, em prol da reestruturação do conhecimento instituído.

O reconhecimento da relevância das formas de conhecer dos estudantes, é fundamental para a proposição de uma proposta educativa, que contemple a dúvida, a reflexão e a avaliação do conhecimento que está posto. O autor destaca ainda que é importante destacar o papel desempenhado pela

história e filosofia da ciência nas investigações conduzidas pelos pesquisadores acerca do desenvolvimento conceitual de estudantes jovens.

No que concerne à mudança científica, Duschl (1991) apresenta algumas possibilidades, a exemplo da perspectiva gradual adotada por Laudan, que é também referendada por Kuhn, que concebe a ciência como processo atrelado a uma matriz disciplinar.

O entendimento de que os estudantes são sujeitos ativos, capazes de construir conhecimentos significativos ancora-se nos avanços conquistados pela psicologia cognitiva, destacando o construtivismo como teoria que reconhece a reestruturação, a modificação e a adaptação ao conhecimento pelos estudantes, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, ressalta-se que o currículo escolar ao mesmo tempo que possibilita a construção de teorias, deve reconhecer os saberes e crenças apropriados pelos estudantes, ao longo da vida. Diante deste contexto, a avaliação desempenha papel relevante, uma vez que favorece aos estudantes o redimensionamento dos conhecimentos aprendidos, a partir do confronto e desafio.

E esse processo de revisão é vital para a apropriação de outros conceitos. Assim, é preciso destacar o caráter formativo da prática avaliativa, especialmente quando atrelada a uma concepção pedagógica que contempla a assunção das vozes dos estudantes, professores e demais sujeitos educativos. O processo avaliativo é uma experiência pública e coletiva.

Uma proposta de ensino de ciências nesta perspectiva reconhece que as atividades educativas desenvolvidas pelos estudantes são experiências cientificamente válidas, contempla o processo de desenvolvimento conceitual do estudante e proporciona atividades de cunho reflexivo, numa dimensão científica.

Outro aspecto relevante sobre o ensino de ciências, apontado por Duschl (1991), diz respeito à organização do trabalho pedagógico, a exemplo dos objetivos, planos de aula, atividades educativas propostas e a prática avaliativa. Ressalta que a elaboração destes elementos devem considerar a

compreensão dos estudantes acerca das explicações científicas, ofertar atividades que estimulem a reestruturação de explicações, bem como assegurar uma prática avaliativa coerente com essa concepção de ensino.

Por fim, sobre os desafios interpostos ao ensino, destacam-se tanto a relevância da mudança das epistemologias dos estudantes como a compreensão do processo de construção das teorias, bem como a revisão, alteração e substituição. Isso naturalmente conclama uma reflexão sobre a forma como o currículo está estruturado, especialmente no que se refere ao ensino das ciências. Pensar o processo de ensino e a aprendizagem, a partir da interação dialógica e avaliativa entre estudantes, professores e currículo é necessário para fortalecer uma proposta de ensino de ciências, na perspectiva construtivista e de transformação do conhecimento.

3.1.2 Pesquisa educacional: reflexões iniciais

Com a emergência da pluralização das esferas de vida, a pesquisa qualitativa tem adquirido maior relevância para o estudo das relações sociais. Os novos contextos e perspectivas sociais apresentam as particularidades local e temporal de situações específicas, onde as expressões e atividades humanas clamam por reconhecimento. Nesse momento, não apenas as questões abstratas e universais chamam a atenção dos pesquisadores, mas, sobretudo, aquelas concernentes às experiências sociais e biográficas dos sujeitos, bem como as tradições e formas de vida locais existentes (FLICK, 2004).

Essa nova configuração traz desafios para os procedimentos teórico-metodológicos a serem adotados nas pesquisas, uma vez que os estudos quantitativos já não dão conta de compreender esses processos. Daí que a pesquisa empírica requer uma nova sensibilidade. A abordagem qualitativa considera a existência de uma multiplicidade de métodos, o estudo do uso e a coleta de uma diversidade de materiais empíricos que apresentem situações e sentidos concernentes à vida diária dos indivíduos. A utilização de diversas práticas interpretativas objetiva compreender de forma mais consistente o assunto estudado (DENZIN E LINCOLN, 2006).

Ao demonstrar preocupação com as questões epistemológicas que devem perpassar a produção científica na área educacional, Gamboa (2007) conclama à reflexão tanto os pesquisadores dos programas de pós graduação em educação como os pesquisadores seniores que estabelecem vínculo e compromisso com a realidade educacional.

Destaca ainda que a produção científica, na área educacional, centra-se em aspectos referentes às técnicas e metodologias, em detrimento da discussão sobre o método e as epistemologias, tratadas ainda num enfoque positivista. Vale lembrar que o cultivo à neutralidade, ao distanciamento no processo de conhecer, o fechamento nas certezas construídas pela inflexível objetividade, situam o positivismo sob a égide do autoritarismo, que ao desconsiderar as bases constitutivas de outras formas de conceber o mundo, legitima-se como verdade absoluta.

No que tange à utilização de técnicas e métodos qualitativos de pesquisa nas ciências humanas e sociais, especialmente na área de educação, Bortoni-Ricardo (2008) recupera o debate entre as abordagens positivista e interpretativista, haja vista que muitos pesquisadores qualitativistas resistem em aceitar um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Gamboa (2007) e Gatti (2007) destacam que a pesquisa em educação se reveste de características específicas, mas ainda apresenta dificuldades de construir na área categorias teóricas mais consistentes, constituindo-se como um campo epistemológico em construção. A análise de diversos trabalhos aponta a ausência da apresentação do percurso epistemológico do pesquisador no itinerário da pesquisa, a permanência do imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa, a utilização indiscriminada e individualizada dos instrumentos e o desconhecimento dos pesquisadores sobre os princípios básicos dos métodos.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar ainda, que estudiosos adeptos dos métodos qualitativos de investigação estavam preocupados em defender a validade e a importância de sua posição metodológica, frente aos adeptos dos métodos quantitativos. Essa preocupação gerou um descuido dos critérios para avaliar as pesquisas dentro de seu próprio paradigma epistemológico. Tais

critérios são imprescindíveis e devem fazer parte das preocupações dos pesquisadores qualitativos, afinal os critérios de qualidade para esse tipo de investigação necessitam ser discutidos e explicitados, tanto para a comunidade científica como para a sociedade (FLICK, 2004).

A utilização de dados qualitativos possibilita a apreensão do caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, estabelecendo relação com o contexto cultural mais amplo. Para Denzin e Lincoln “a competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação e a cultura entrecruzam-se” (*op. cit.*, p. 22). É a preocupação com o entendimento dos contextos em que estão inseridos os sujeitos, especialmente as singularidades das ações e interações, que motivam os/as pesquisadores a frequentar os locais de estudo. Essa dimensão interpretativa da pesquisa qualitativa possibilita ao/à pesquisador/a conhecer os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos que marcam sua condição no mundo.

O entendimento da pesquisa como uma atividade sistemática trouxe a figura do pesquisador, como sujeito intelectual, cuja formação deve ser constante, dada a relevância desta para o êxito do trabalho científico. Gondim e Lima (2006) apontam que a formação de um bom pesquisador está associada à prática leitora crítica e reflexiva, uma vez que essa postura possibilita a escrita eficiente das questões e inquietações intelectuais. O processo de produção das ideias requer uma ação de escrita e reescrita eficientes, que seja compreensível para os leitores.

No que concerne à investigação, as razões que motivam o estudo, bem como a construção do percurso são apontados como relevantes para a realização da pesquisa. Dessa forma, a comunicação do pesquisador com o campo constitui-se em aspecto inerente à produção do conhecimento, sendo que a sua subjetividade e dos sujeitos envolvidos fazem parte do processo de pesquisa.

A curiosidade e a disciplina, a reflexão teórica e o contato direto ou indireto com o mundo empírico, também são primordiais para o êxito desta atividade. O pesquisador deve adotar uma postura apropriada, estando atento

às consequências da posição assumida para o desenvolvimento da pesquisa, para não incorrer em afirmações equivocadas.

Ao reconhecer o significado dos sujeitos, bem como de seus relatos, também é importante considerar que o pesquisador é alguém que vive, sente e cria. É alguém que atua no mundo, se relaciona e se transforma. Por isso, em todos os momentos, deve haver um esforço do pesquisador em tomar consciência da sua subjetividade, bem como do processo de orientação que rege a sua produção de ideias.

No entanto, é importante destacar que embora a postura adotada pelo pesquisador contribua para o êxito da pesquisa, nem todos os fenômenos importantes para o estudo podem ser observados nas situações em que eles acontecem. O conhecimento do pesquisador apoia-se na observação parcial das ações. Daí a importância de integrar outros métodos de pesquisa que garantam a enunciação verbal como elemento importante para compreender relações e fatos. Para isso, o pesquisador deve ter a oportunidade de experimentar a utilização de novas metodologias, haja vista que o cenário atual conclama uma revisão dos estudos desenvolvidos, sobretudo na área educacional.

Outra dimensão a ser considerada é o processo de análise que desconsidera a voz ou a presença do participante na pesquisa e no relato final do trabalho. O lugar da experiência dos sujeitos deve ser reconhecido como aspecto primordial para a emancipação. O pesquisador não deve apenas falar sobre o pesquisado e sim com ele.

Ainda sobre o processo de análise, vale destacar que os pesquisadores apresentam dificuldades, em comunicar a forma pela qual alcançaram os resultados, fato que frequentemente oculta o estado nebuloso de realização dessa etapa, que pode ter sido marcada, por exemplo, pelo uso de criatividade e de procedimentos analíticos não hegemônicos.

Em relação a essa dificuldade, Kincheloe e Berry (2007) apontam para a existência de histórias de conflito envolvidas nas decisões tomadas em todo o processo de pesquisa. Esses pesquisadores acreditam que tais conflitos não devem constranger o pesquisador, mas, ao contrário, devem ser documentados “como testemunho da complexidade do trabalho com o conhecimento” (p.63). Tal assertiva destaca o aspecto formativo da bricolagem

– possibilita o aprendizado para o enfrentamento de situações conflitantes e complexas.

Nesse aspecto, Kincheloe e Berry (2007) trazem contribuições importantes para o redimensionamento de práticas engessadas de produção do conhecimento, ainda presentes no meio acadêmico, ao destacar o perspectivismo, aporte dos pesquisadores *bricoleurs*, ressaltando que “ao contrário do empirismo radical do positivismo, o perspectivismo nega que algo pode ser conhecido de forma completa e final” (p. 112). Tal compreensão nos desafia a reconhecer a impossibilidade de abarcar todos os fatos constitutivos do objeto.

No que concerne aos desafios instituídos para a pesquisa em educação, destaca-se o reconhecimento da relevância das vozes propositivas dos participantes, uma vez que a interpretação da cultura não deve partir apenas de um único olhar, sobretudo aquele ao qual o estatuto da ciência confere maior autoridade.

Esse paradigma vai além da abordagem observacional, uma vez que concebe a multiplicidade das vozes dos sujeitos como importantes para compreender a cultura. Esse reconhecimento é fundamental para a garantia da transição de uma epistemologia ancorada na passividade do sujeito para uma epistemologia que concebe a emancipação.

Vale lembrar também, que a produção do conhecimento científico se pauta tanto em exigências de qualidade formal quanto política. Tal assertiva é necessária para o entendimento da ciência como ato político em sentido amplo, comprometida com a criação de novas possibilidades de mudança da realidade, através da produção de novas práticas e de novas formas de conceber o mundo.

No entanto, essa produção de conhecimentos, para ser eficaz, necessita considerar a qualidade formal, já que sua ausência pode acarretar um esvaziamento do seu potencial transformador. A qualidade formal e o avanço do conhecimento científico consideram relevantes, aspectos como a avaliação constante e a comunicação da produção científica.

Outra característica necessária ao pesquisador, diz respeito à capacidade do mesmo em reconhecer as limitações de sua produção bem como a disposição para investir em sua carreira intelectual, fazendo contatos,

trocando ideias e socializando a pesquisa, tanto em espaços acadêmicos como nos espaços sociais (Gondim; Lima, 2006). Tal prática é necessária para o enriquecimento do trabalho, uma vez que o expõe às apreciações construtivas dos pares, especialmente quando preservadas as atitudes de confiança, honestidade e reciprocidade.

O processo de comunicação da produção científica exige dos pesquisadores a tomada de posição frente às questões postas pela sociedade, além de estar atrelada à constituição de espaços, organizados sob o princípio do diálogo, da crítica e da comunicação em rede. Por fim, aspectos como os procedimentos da pesquisa, as razões do estudo, o processo de coleta e análise dos dados, a definição do objeto de pesquisa, bem como a preservação da identidade dos participantes figuram como fundamentais para a respeitabilidade da pesquisa no meio científico. Vale lembrar que a inserção do pesquisador no campo e o acesso às pessoas constitui-se como ação que deve ser cuidadosamente planejada para que se compreenda os aspectos essenciais das questões de pesquisa.

Também a ética que perpassa a construção do trabalho científico, vai além das exigências de um código de conduta. Afinal, aspectos como os procedimentos da pesquisa, as razões do estudo, bem como a preservação da identidade dos participantes figuram como fundamentais para a respeitabilidade da pesquisa no meio científico. No que concerne ao debate ético, Fourez (1995) chama a atenção para os processos que mobilizam uma reflexão ética particular, destacando que as experiências de sofrimento humano desencadeiam debates motivados pela indignação e desejo de encontro com a alteridade.

Para a articulação do debate ético, as vozes proféticas são imprescindíveis, especialmente por interrogar sobre as perspectivas de construção da organização social, a partir da problematização do mundo que está posto. É preciso destacar que estas abordagens comunicam o consenso de uma época e de uma cultura, mas são influenciados por outros fatores, para além dos valores éticos. Assim, as lutas ideológicas, bem como os interesses

que as sustentam, permeiam o debate ético. Este debate se organiza de uma forma específica, compatível com os objetivos do grupo.

O caráter histórico da ética favorece o entendimento da diversidade como elemento que perpassa as escolhas dos indivíduos ou grupos, no decorrer dos tempos. Isso possibilita pensar sobre as decisões que tomamos e as conseqüências advindas, sobretudo no que se refere ao futuro. Trata-se de reconhecer que nossas ações além de serem marcadas por uma dimensão ética, podem modificar de maneira positiva a própria existência, a dos outros e do mundo. As ações marcam a existência humana, constroem o futuro, atribuindo ao homem a condição de sujeito histórico.

Por fim, vale destacar que a atividade científica deve ser desenvolvida, a partir de uma reflexão cuidadosa, disciplinada e sistemática, para que os modismos reducionistas não fragilizem o processo de construção do conhecimento. Isso nos ajuda a dar passos mais sólidos em busca da ressignificação dos estudos, sobretudo na área de educação.

Vale ressaltar que aspectos como clareza sobre o papel da fundamentação filosófica e conhecimento sobre os processos metodológicos figuram como elementos indispensáveis para a qualidade das investigações, tanto no âmbito das ciências físicas e matemáticas, quanto no âmbito das ciências sociais e humanas.

É importante reafirmar que o rompimento dos paradigmas não pode se dar, por outro lado, sem uma reflexão cuidadosa e ética, para que os modismos reducionistas não fragilizem essa discussão. No que concerne à construção do conhecimento, é fundamental assegurar o caráter histórico do processo de construção da ciência, especialmente porque no momento presente percebe-se uma crise de identidade, no que concerne à própria concepção do que é científico. Isso nos ajuda a dar passos mais sólidos em busca da ressignificação dos estudos, sobretudo na área de educação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 A interface da educação do campo e educação especial na legislação vigente

O presente estudo demonstrou que a inexistência de políticas públicas, destinadas às pessoas com deficiência que vivem no campo é uma realidade persistente no Brasil. Constatou-se que a ausência da discussão acerca dos modos de vida das pessoas com deficiência que residem no campo é reforçado, também, pela carência de produção científica na área. Neste estudo realizou-se levantamento dos textos apresentados nas reuniões anuais da Anped, no período de 2000 a 2010, no GT Educação especial e observou-se uma acentuada escassez de estudos que abordem a educação especial no âmbito das escolas do campo no Brasil.

A parca produção científica em educação especial no contexto da educação do campo chama a atenção para as dificuldades a serem enfrentadas para pensar a educação como um direito universal. Nesse sentido, vale destacar a relevância das determinações legais e normativas para a educação especial e para a educação do campo.

A análise dos artigos publicados entre os anos de 2000 a 2010 no GT Educação Especial possibilitou a constatação de que a interface entre a educação especial e a educação do campo é vislumbrada e reconhecida como fundante para a garantia do direito humano à educação no campo brasileiro. Constatou-se que a necessidade da interface entre a educação especial e a educação do campo está presente em vários documentos, como:

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) estabelecem que:

Art.2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma que, A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p.17).

- A Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008b) que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reafirma: § 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

- O Documento Final da Conferência Nacional de Educação 4 (BRASIL, 2010a), no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” afirma que na construção de um sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnico-racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional.

No que tange ao texto do Plano Nacional de Educação (2011-2020) ao anunciar a meta “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”, anuncia-se a seguinte estratégia “Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais” (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, a legislação garante que: 1. enquanto modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação, seja em escolas urbanas ou rurais; 2. sendo um dos objetivos da educação do campo a universalização do direito à escola, as crianças, jovens e adultos que vivem no campo e têm alguma necessidade educacional especial

por deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado (CAIADO e MELETTI, 2011).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o projeto que mobiliza os sujeitos do campo para a luta está assentado em princípios que defendem a conquista de direitos usurpados, mas também a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, o movimento pela escola do campo deve ser uma luta da sociedade brasileira e não apenas dos povos do campo, pois a gênese dessa luta contempla os interesses de todos.

Embora a perspectiva da educação inclusiva tenha possibilitado a garantia de conquista de direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que tange ao acesso à escolarização, em condições de igualdade em relação às demais pessoas, o discurso fomenta a ideia da possibilidade de todos aprenderem da mesma forma; a diferença seria a necessidade do provimento de acessibilidade física e de determinados recursos materiais e humanos (intérpretes, guias-intérpretes).

Nesse sentido, os obstáculos à aprendizagem seriam superados, mediante o provimento material, externo, à medida que os recursos favorecessem o máximo de aproximação do referencial de normalidade. Não estaria ainda prevalecendo o olhar para um padrão a ser alcançado?

O entendimento de que pessoas com deficiência podem descobrir, desenvolver e ampliar potenciais, bem como viver no meio sociocultural de forma produtiva e criativa com autonomia, encontra ancoragem também no reconhecimento do direito humano à aprendizagem.

CONCLUSÃO

É importante ressaltar que os últimos acontecimentos no mundo têm confirmado as contradições existentes na trajetória do desenvolvimento científico do ocidente. Ao lado de benefícios incontestes para a sociedade, a ciência representa também ameaça crescente à sobrevivência da humanidade e do planeta. O desmantelamento e enfraquecimento das bases político-sócio-culturais das comunidades do meio rural configuram-se como acontecimentos representativos da supremacia do paradigma dominante, em detrimento das peculiaridades da vida comunitária. Como diz Gadotti e Gutiérrez (1999, p.24).

Acentuam-se as tendências à desintegração comunitária, tanto no interior das próprias comunidades (pela multiplicação de agrupamentos e associações improdutivas), como no exterior, pelas emigrações e a perda de formas de solidariedade coletiva.

Nesse sentido, o ato educativo no universo escolar e familiar no campo tem sido bastante influenciado pelos ditames da nova ordem mundial, esfacelando os valores e costumes, que historicamente marcam a existência dos camponeses. Torna-se fundamental ressaltar no entanto, a influência histórica da sociedade agrária sobre as relações comunitárias e conseqüentemente sobre sua contribuição para o contexto vigente.

Assim, a compreensão das relações familiares tecidas no campo, perpassa pelo entendimento de que a dinâmica político-sócio-cultural, embora marcada pela singularidade, traz no seu bojo referenciais do contexto vigente. O ato educativo está marcado pela socialização dos saberes transmitidos de geração em geração, considerando a dinâmica do trabalho como fundamental para o processo educativo no meio rural.

Além da família, as escolas e as creches, agências educativas institucionalizadas, assumem uma representatividade singular no campo, visto que a mesma representa a possibilidade para a superação da pobreza que impera no campo. É importante ressaltar, que embora a escola tenha como função social educar os sujeitos, respeitando as diversidades culturais, é mister

afirmar que no meio rural sua trajetória é marcada pela perpetuação da exclusão social.

Nesse sentido, a formulação de políticas educacionais deve estar articulada, ainda, com um projeto de país e de campo que reconheça a existência do meio rural como lugar de vida, trabalho, cultura e lazer. Isso implica considerar outras especificidades dos contextos sociais das crianças, a exemplo das relações de gênero estabelecidas, da etnia, da religiosidade e da escolarização. No momento presente, não é mais possível pensar a vida dos homens e mulheres rurais sem que essas questões sejam reconhecidas.

Os referenciais normativos publicados no Brasil, bem como a realização de conferências e declarações influenciaram a implementação de políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva. Os resultados do estudo desenvolvido apontam a invisibilidade das pessoas com deficiência que vivem no campo, bem como a ausência de políticas públicas e produção científica na área para a efetivação da garantia do direito humano à educação.

Embora os movimentos em prol da educação inclusiva tenham ressignificado os processos educativos, constata-se a persistência do desconhecimento acerca da educação escolar no campo em face das demandas inclusivas. Nesse sentido, os trajetos educacionais encontram-se ligados às concepções do educador, da escola e das instituições no que diz respeito aos sujeitos que educam.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) afirma que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Artigo 1)

Nessa concepção, a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. Esse quadro se torna

ainda mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo.

Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social. A partir dos últimos levantamentos de censo demográfico, sabe-se que a maioria de pessoas com deficiência no país ainda vive sem acesso à educação, sendo que com as precárias condições de vida no campo esse acesso é ainda menor.

Ainda assim, com este texto tentamos mostrar, pelo número de matrículas divulgadas nos dados oficiais, que há crianças e jovens com deficiência que vivem no campo frequentando escolas do campo, mas há também uma quantidade significativa de alunos com deficiência que para estudar necessitam se deslocar do campo para a cidade. Assim, o silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na educação do campo nos coloca mais um grande desafio.

Cabe à universidade cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que vivem no campo. Direito à escola que compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo. Também o enfrentamento de novas pesquisas e a ampliação dos estudos em educação especial na realidade do campo tornam-se necessários, uma vez que a educação especial e a educação do campo recentemente são consideradas um direito social (CAIADO e MELETTI, 2011).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C.(Orgs). *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro Vozes, 2004.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de março de 2016.

_____. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan.2019.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm Acesso: 15 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan.2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan.2019.

_____.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Lei nº 13. 146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC/PUSP,1993.

_____. *A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular*. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C.(Orgs.). *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro Vozes, 2004, p. 89-131.

_____.Educação do campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.257-265.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria N. S. *A didática hoje: reiventando caminhos*. In: *Educação e Realidade*, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr/jun, 2015.

CAIADO, Katia Regina M.; MELETTI, Sílvia Márcia F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.93-104, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do Estado no meio rural (traços de uma trajetória). THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993. p.15-51.

COUTINHO, Maria Tereza C.; MOREIRA, Mércia. *Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos*. 6ª ed. Belo Horizonte: Ed Lê, 1998.

DARLASTON-JONES, Dawn. Making connections: The relationship between epistemology and research methods. *The Australian Community Psychologist*. Vol 19, nº 01, may 2007.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1996.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUSCHL, Richard A., GITOMER, Drew H. Epistemological perspectives on conceptual change: Implications for educational practice. *Journal of Research in Science Teaching*, Volume 28, Issue 9, p.839 – 858 (1991).

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

FERNANDES, Bernardo M.;MOLINA, Mônica. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sonia M. S. A, MOLINA, Mônica (Orgs.). *Por uma educação do campo*. V.5.Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006, p. 27-39.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1979.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUREZ, Gérard. *A construção das Ciências: Introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: Ed da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 27ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FLOWERS, Nancy; SHIMAN, David A. Educação de professores e a visão de direitos humanos. In: CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George (Orgs). *Educação em direitos humanos para o século XXI*. São Paulo: USP, 2007, p. 253-273.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria C. Educação especial. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó (SC): Argos, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da. *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas: Autores associados, 2011.p 303-323.

GARCÍA, P. S. de. *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Madrid: Ediciones Cinca, 2009.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 17-36, mar. 2013.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONDIN, Linda M. P.; LIMA, Jacob Carlos. *A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso*. São Carlos (SP): Edufscar, 2006.

GONÇALVES, Gustavo Bruno B. Educação inclusiva. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

HADDAD, Sergio. Direito à educação. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 215-222.

HAGE, Salomão Antônio M. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

KUHLMANN, Jr. Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEITE, Maria Isabel F. P. O que falam de escola e saber as crianças da área rural?: um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância, fios e desafios de pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 5ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, p. set./dez. 2006.

NÓVOA, Antonio; POPKEWITZ, Thomas. *Reformas Educativas e Formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). *Política e Trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 69-97.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.161-178.

RAMALHO, Betania Leite; NUNEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SALVADOR, César Coll (Org.). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006, p. 60-93.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e Campesinato*. São Paulo: Loyola, 1983.

VASQUES, Carla K; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roselene. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. *Educação e pesquisa*, v. 39, n. 01, p. 81-94, jan/mar, 2013.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Coords.). *Educação Rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ZARDO, Sinara P. Enfoques teórico-metodológicos da pesquisa em educação especial: análise epistemológica das produções da ANPED 2007. In: *Reunião Anual da ANPED*, 2008.